

Hopmann, Stefan; Riquarts, Kurt

## **Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik**

*Hopmann, Stefan [Hrsg.]; Riquarts, Kurt [Hrsg.]: Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim u.a. : Beltz 1995, S. 9-34. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 33)*



Quellenangabe/ Reference:

Hopmann, Stefan; Riquarts, Kurt: Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik - In: Hopmann, Stefan [Hrsg.]; Riquarts, Kurt [Hrsg.]: Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim u.a. : Beltz 1995, S. 9-34 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-99965 - DOI: 10.25656/01:9996

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-99965>

<https://doi.org/10.25656/01:9996>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der  
  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

33. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

33. Beiheft

# Didaktik und/oder Curriculum

Grundprobleme einer international vergleichenden  
Didaktik

Herausgegeben von  
Stefan Hopmann und Kurt Riquarts  
in Zusammenarbeit mit  
Wolfgang Klafki und Andreas Krapp

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]**

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Reihe Beiheft zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

**33. Didaktik und, oder Curriculum. – 1995**

**Didaktik und, oder Curriculum** : Grundprobleme einer internationalen vergleichenden Didaktik / hrsg. von Stefan Hopmann und Kurt Riquarts. In Zusammenarbeit mit Wolfgang Klafki und Andreas Krapp. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1995

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 33)

ISBN 3-407-41134-0

NE: Hopmann, Stefan [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1995 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41134

# Inhaltsverzeichnis

## *I. Einleitung*

STEFAN HOPMANN/KURT RIQUARTS

Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. ....	9
---	---

## *II. Grundlagen*

BJØRG B. GUNDEM

Historische Wurzeln und heutige Grundlagen .....	37
--	----

KLAUS SCHALLER

Die Didaktik des Johann Amos Comenius zwischen Unterrichtstechnologie und Bildungstheorie .....	47
---	----

MAX VAN MANEN

Herbart und der Takt im Unterricht .....	61
--	----

DAVID HAMILTON

Ordnung und Struktur in Didaktik und Curriculum. ....	81
---	----

WOLFGANG KLAFKI

Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik .....	91
---	----

## *III. Paradigmata und Forschungsansätze*

REINER BROMME

Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm .....	105
--	-----

PETER MENCK

Anmerkungen zum Begriff der „Didaktik“ in Deutschland .....	115
---	-----

CHARLES W. ANDERSON

Unterrichtsinhalte in einer multikulturellen Gesellschaft .....	127
---	-----

WALTER DOYLE	
Untersuchungen zum umgesetzten Curriculum .....	143
SIGRUN GUDMUNSDOTTIR/ANNE REINHARTSEN/NILS P. NORDTØMME	
„Etwas Kluges, Entscheidendes und Unsichtbares“: Über das Wesen des pädagogischen Wissens über die Unterrichtsinhalte.....	163
PETER PEREIRA/CHRISTINE KEITEL	
Nachdenken über den Inhalt von Mathematikunterricht .....	175
EWALD TERHART	
Unterrichtsforschung: Einflüsse, Entwicklungen, Probleme.....	197
 <i>IV. Didaktik und Curriculum in Forschung, Entwicklung und Lehrerbildung – Länderberichte</i>	
IAN WESTBURY	
Didaktik und Curriculumtheorie: Zwei Seiten einer Medaille? .....	211
INGRID CARLGREN/TOMAS ENGLUND (Schweden)	
Die erneute Diskussion der Unterrichtsinhalte in der schwedischen Bildungsforschung und im landesweiten Curriculum.....	237
BERIT KARSETH (Norwegen)	
Didaktik in Forschung, Lehrerbildung und Lehrplanentwicklung in Norwegen .....	249
ARTHUR JENNINGS (England/Wales)	
Didaktik, Curriculum und der Lehrplan – eine englische Sicht .....	261
GEORGE J. POSNER (USA)	
Curriculumtheorie, naturwissenschaftlicher Unterricht und die Naturwissenschaften .....	273
SVEN ERIK NORDENBO/KIRSTEN REISBY/KARSTEN SCHNACK (Dänemark)	
Didaktik in Dänemark .....	285
PERTTI KANSANEN/MICHAEL ULJENS (Finnland)	
Eine systematische Übersicht über die finnische Didaktik .....	299
HORST BAYRHUBER (Deutschland)	
Dimensionen der Didaktik der Naturwissenschaften in Deutschland .....	309
 <i>Über die Autorinnen und Autoren dieses Bandes.....</i>	 319

# Didaktik und/oder Curriculum

## *Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik*

„... an American coming to Europe for education, loses in his knowledge, in his morals, in his health, in his habits, and in his happiness.“ (THOMAS JEFFERSON 1785)

Mit der zunehmenden Interdependenz und Harmonisierung der Bildungssysteme und Leistungserwartungen wächst die Notwendigkeit, bei der Unterrichtsforschung und Curriculumentwicklung zu kooperieren. Dabei sind nationale Grenzen und Unterschiede zu überwinden. Ein schwieriges, bislang aber kaum beachtetes Problem ergibt sich aus den unterschiedlichen Auffassungen vom Unterricht, dessen Planung und Durchführung. Dafür gibt es zwei idealtypisch gegeneinander absetzbare Grundmodelle: die von den angelsächsischen Ländern ausgehende Tradition der *curriculum studies* und die in den mittel- und nordeuropäischen Ländern vorherrschende Tradition der *Didaktik*. Beide Auffassungen sind heute so vielfältig entwickelt, daß sie sich kaum mehr zu eindeutigen Grundmustern zusammenfassen lassen. Dennoch ist unstrittig, daß bei aller Vielfalt jede Richtung mit bestimmten gemeinsamen Vorannahmen zum Verhältnis von Lehrplan, Lehre und Unterricht operiert, die sie von der jeweils anderen grundlegend unterscheidet. Diese Unterschiede sind vor allem in gegensätzlichen Traditionen der Lehrerbildung (didaktisch versus methodenzentriert) und der Schulkontrolle (zentral versus lokal) verankert. Übernahmen von Unterrichtsmaterial oder internationale Leistungsvergleiche, die diese Unterschiede und ihre Folgen im Unterricht nicht beachten, müssen fast zwangsläufig zu Fehldeutungen führen. Ein systematischer Vergleich beider Traditionsstränge mit Blick auf mögliche Folgen für internationale Kooperation und Verständigung hat erstaunlicherweise noch nicht stattgefunden. Nur in Skandinavien und einigen westeuropäischen Ländern sind beide Varianten seit vielen Jahren nebeneinander präsent (vgl. GUNDEM 1992; KANSANEN 1994).

An diesem Punkt setzt die Arbeit des internationalen Projekts *Didaktik meets Curriculum* an. Ziel des Projekts ist die Verbesserung der Kommunikation zwischen den Traditionen durch die Vermittlung persönlicher Begegnungen, durch die Übersetzung klassischer Texte und durch vergleichende Studien zur Geschichte und gegenwärtigen Situation der Didaktik. Dazu arbeiten in der Projektgruppe neben den Autoren WALTER DOYLE (Tucson/Arizona), BJØRG GUNDEM (Oslo), SIGRUN GUDMUNDSDOTTIR (Trondheim), RUDOLF KÜNZLI (Aarau), IAN WESTBURY (Champaign/Illinois) sowie PETER MENCK (Siegen) und ROLAND LAUTERBACH (Leipzig) mit. An Tagungen der Arbeitsgruppe haben darüber hinaus Gäste aus Australien, Dänemark, Deutschland, England, Finnland, Kanada, Norwegen, Schwe-

den, der Schweiz und den USA mitgewirkt.<sup>1</sup> Aus einer dieser Tagungen, einem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Symposium am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel im Oktober 1993, sind auch die Beiträge zu diesem Beiheft hervorgegangen.

Die nachfolgende Übersicht soll einige in der bisherigen Projektarbeit spürbar gewordene Verständigungsprobleme einer sich internationalisierenden Didaktik historisch und wissenschaftssystematisch skizzieren, und zwar ausgehend vom Kernproblem dieses Diskurses, über *Didaktik* zu reden, ohne vorab einen gemeinsamen Begriff davon haben zu können, was Didaktik „eigentlich“ ist und von Curriculum unterscheidet.<sup>2</sup>

## I.

Seit rund zweihundert Jahren haben transatlantische Beziehungen die internationale Didaktikgeschichte mitgestaltet (vgl. BORROWMAN 1956; FRASER/BRICKMAN 1968; GOLDSCHMIDT 1983). Eine vergleichende Didaktik, die Aufschluß über Ursachen und Merkmale der Kulturverschiedenheit oder wenigstens Erklärungen für ihre eigenen Transferprobleme geben könnte, ist aus der seit THOMAS JEFFERSON, JOHN QUINCY ADAMS und ALEXIS DE TOCQUEVILLE gepflegten Kultur wechselseitiger Beobachtung nicht entstanden. Sie gehört zu den erstaunlichsten Desiderata der komparativen Erziehungswissenschaft, deren sonstiger Aufschwung den didaktischen Diskurs nur in Randbereichen gestreift hat, beispielsweise durch vergleichende Analysen zur Entstehung der Schulsysteme (z.B. ADICK 1992; ARCHER 1979; MELTON-HORN 1988; MÜLLER/RINGER/SIMON 1987; SCHLEUNES 1989), zur Lehrplanarbeit (wie HAFT/HOPMANN 1990; HOLMES/MCLEAN 1992) oder – dichter am pädagogischen Alltag – zur Zeitstruktur der Schule und des Unterrichts (z.B. BEN-PERETZ/BROMME 1990; MITTER 1990ff.).

Die Abstinenz hat zum Teil verständliche Gründe. Noch nicht einmal die Rede von der Didaktik in ihrer umfassenden, Handlung und deren Reflexion, Praxis und Theorie verschränkenden Bedeutung hat in den angelsächsischen Ländern jemals verbreitet Aufnahme finden können. Die im Wissenschaftsbetrieb eher gemiedene Bezeichnung *didactics* zielt auf methodisch-praktische Vermittlungsprobleme und weder auf eine eigenständige Lehre noch gar ein Wissenschafts- oder Forschungsprogramm. Und nicht nur das Thema vergleichender Didaktik läßt sich auf Englisch allenfalls in vielfältigen Umschreibungen wiedergeben. Auch für das didaktische Schlüsselwort

- 1 Eine Ergänzung durch weitere Kulturen und Einfallswinkel, etwa die sehr lebendige Didaktik in den romanischen Ländern oder die neuerwachende Diskussion in Osteuropa, wäre wünschenswert gewesen, hätte aber den personellen und finanziellen Rahmen des Projekts überlastet. Vorzügliche Einführungen in die Traditionen des deutsch-amerikanischen Verhältnisses bieten GOLDSCHMIDT 1983 und DUNKEL 1990.
- 2 Die dabei mit Namensnennung, aber ohne Quellenangabe wiedergegebenen Äußerungen sind Diskussionsbeiträgen zum eingangs genannten Symposium entnommen. In Zweifelsfällen wurden die Urheber bzw. Urheberinnen noch einmal danach gefragt, ob die zitierte Äußerung wiedergibt, was gemeint war. Dennoch sollte beachtet werden, daß es sich in erster Linie um Diskussionsbemerkungen, nicht um elaborierte Theoreme handelt.



Unterricht gibt es keine englische Entsprechung und ebensowenig für die umfassende Deutung des Wortes Pädagogik. Die als Übersetzung gebräuchlichen Bezeichnungen *instruction* und *pedagogy* nennen jeweils nur im Deutschen als pädagogisch-psychologisch gekennzeichnete Teilaspekte. Bildung mag man zur Not mit LOCKE und HERDER als *education* übersetzen; die Komposita Bildungstheorie, Bildungsgehalt, Bildungssinn bis hin zu der geläufigen Rede von Bildung und Erziehung sind allesamt so aber nicht wiederzugeben. Umgekehrt stimmt der deutsche Gebrauch des Terminus Curriculum mit der Bedeutungsvielfalt des angelsächsischen Begriffs nur selten überein. Schon die Übersetzung der Sammelkategorie *curriculum studies* mit Curriculumforschung, Curriculumtheorie oder Curriculumentwicklung hebt einseitig einzelne Aspekte hervor, deren Zusammenwirken erst die der Didaktik funktional äquivalente Bedeutung dieses Arbeitsgebietes verständlich machen könnte. Auch im angelsächsischen *teaching* stecken weitaus mehr Konnotationen, als die Übersetzung mit Lehren wiederzugeben vermag. Ähnliches ist für andere Sprachen festzustellen. Beispielsweise werden Lehren und Lernen in den skandinavischen Sprachen mit dem gleichen Wort bezeichnet (*lære*), was durchaus dem von GRUNDTVIG und anderen geprägten Verständnis des Unterrichts als „lebendiger Wechselwirkung“ entspricht, didaktisch-geschichtliche Grunderfahrungen aber an die Schwelle der Unübersetzbarkeit bringt. Kurz: Die seit den Tagen COMENIUS' gewachsene babylonische Sprachverwirrung führt dazu, daß zentrale didaktische Sachverhalte nicht wörtlich und zugleich unmißverständlich übersetzt werden können.<sup>3</sup>

Was für die großen Begriffe gilt, setzt sich bei den Bezeichnungen für einzelne Lernleistungen und Lehrinhalte fort. In der Praxis empirisch-vergleichender Forschung werden Ausmaß und Reichweite der Verschiedenheit kaum je selbst thematisch, sondern es werden Testscores oder curriculare Bausteine so miteinander verglichen, als ob gleiche Testergebnisse oder gleiche Überschriften einzelner Inhalte („Brüche“, „Akustik“) und ganzer Fächer („Religion“, „science“) auch unter weit verschiedenen Rahmenbedingungen im Verlauf oder Ergebnis vergleichbare Erfahrungen anzeigen (vgl. z.B. BRITTON 1994; HOWSON 1991; MCKNIGHT 1994; MEYER/KAMENS/BENAVOT 1992; ROBITAILLE u.a. 1993; SCHMIDT 1994; STEINER 1980; TRAVERS/WESTBURY 1989). Das mag im Einzelfall zu rechtfertigen sein, löst aber bei komplexen Untersuchungsvorhaben Zweifel an der Aussagekraft der Ergebnisse aus (vgl. z.B. die Kontroverse BAKER 1993a, 1993b; WESTBURY 1992, 1993). Die vereinzelten Versuche, wenigstens die Sprachdifferenzen der Erziehungswissenschaft historisch oder systematisch in Rechnung zu stellen (vgl. z.B. BREZINKA 1971; HAMILTON 1989; RICHMOND 1975), haben deutlich werden lassen, daß jede vergleichende didaktische Forschung über die Weiterentwicklung des empirischen Instrumentariums hinaus der Anstrengung des Begriffs, einer hermeneutischen Vorklärung als Arbeit an der Verständigung über schulkulturelle Gemeinsamkeiten und Differenzen bedarf: Wovon ist überhaupt die Rede, wenn Unterrichtsvorgaben, -sequenzen, -ergebnisse miteinander verglichen werden (vgl. HOPMANN 1993)?

3 Das wurde z.B. bei vergleichenden Übersetzungen der „Didaktischen Analyse“ (KLAFFKI 1958) deutlich, die im Rahmen des Projekts angefertigt worden sind (ins Englische durch GILIAN HORTON-KRÜGER, Oberursel, ins Norwegische durch THORLEIF GUNDEM, Oslo).

Hinzu kommt, daß es vergleichende Didaktik nicht mit monolithischen Kulturen zu tun hat, die durch wenige Eckwerte nationaler Eigenheit unterschieden werden können, sondern mit einer komplexen Vielfalt von Positionen und Richtungen, Begriffen und Theorien, die weder vor Ländergrenzen haltmachen, noch simpel nach Art des 19. Jahrhunderts als Nationalkulturen dechiffriert werden können. Strenggenommen müßte jede Analyse das Gesamtttableaux (SCHRIEWER 1984) möglicher Faktoren und Wissensbestände in den Blick nehmen, wobei vorab der Gegenstand des Vergleichs so ungewiß wäre wie die ihn bestimmenden Konditionen (vgl. HOPMANN/HAFT 1990).

## II.

„Didaktik und/oder Curriculum“ ist freilich kein neues Thema. Vor etwas mehr als einhundert Jahren, inmitten einer Phase heftiger Diskussionen über die Krise des US-amerikanischen Bildungswesens, veröffentlichte beispielsweise ein damals weit bekannter Bostoner Pädagoge, JOHN TILDEN PRINCE (1844 – 1916), eine umfangreiche Studie unter dem Titel „Methods of Instruction and Organization of the Schools of Germany for the Use of American Teachers and Normal Schools“ (1892). PRINCE war aus eigener Anschauung mit seinem Gegenstand vertraut. Er hatte nach dem Besuch einer Normalschule in Harvard studiert und war dann wie viele später berühmte Fachkollegen (so GEORGE HERBERT MEAD) für einen mehrjährigen Studienaufenthalt nach Deutschland gereist. Nach der Promotion in Leipzig kehrte er in die Vereinigten Staaten zurück und arbeitete als Lehrer, Schulleiter, in der Schulaufsicht und der Lehrerbildung. Zweck seines Buches war, am deutschen Beispiel das amerikanische Bildungswesen genesen zu lassen, und zwar hauptsächlich dadurch, daß deutsche Lehrart übernommen werden sollte. Auch wenn das Wort nicht ausdrücklich fiel: Auf den mehr als zweihundert Seiten war ununterbrochen von Didaktik in allen denkbaren Varianten die Rede: als Lehrtheorie, Schulforschung, Planungshilfe, Praxisinstrument: „It is influence of this kind which our American schools most need“ (ebd., S. 231)<sup>4</sup>.

PRINCE stand mit seinen Empfehlungen nicht allein. In jenen Jahren war die Berufung auf deutsche Vorbilder von HEGEL und HERBART bis zu WILLMANN und WUNDT populär (vgl. CRUIKSHANK/KNOLL 1994; DUNKEL 1990): WILLIAM HARRIS begründete seine Schulreformen mit HEGEL, JOSIAH ROYCE führte in Harvard DILTHEYS pädagogische Schriften vor, JOHN DEWEY wirkte an der Gründung einer HERBART SOCIETY mit (der heutigen NATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF EDUCATION), andere fügten Schriften von Herbartianern und über die herbartianische Didaktik hinzu, die um 1900 die wohl einflußreichste pädagogische Strömung in den USA bildete. Die ersten Lehrstühle für Pädagogik (seit 1873 in Iowa) waren

<sup>4</sup> JOHN TILDEN PRINCE redet von Methoden, nicht von Didaktik, wobei jedoch (hier beginnen die Transferprobleme) der Methodenbegriff offenkundig umfassend, d.h. ohne die in Deutschland im Laufe des 19. Jahrhunderts durch die Arbeitsteilung mit der Didaktik üblich gewordene Beschränkung auf die Unterrichtsführung gemeint ist. Zweck, Stil und Inhalt des Unterrichts sind für PRINCE nach Art der Normalschulpädagogik des 18. Jahrhunderts gleichermaßen Methodenfragen.

ausdrücklich der Didaktik gewidmet, manche Lehrbücher für die Lehrerbildung waren nicht viel mehr als amerikanisierte Ausgaben einschlägiger Werke von ROSENKRANZ, ZILLER oder REIN. JOHN TILDEN PRINCE konnte also durchaus hoffen, einen Beitrag zur offenkundig unaufhaltsamen Didaktisierung der Lehrarbeit und Lehrerbildung in den USA geleistet zu haben.

Rund zwanzig Jahre später war von den deutschen Quellen und Modellen nur am Rande, nach Ausbruch des Ersten Weltkrieges höchstens verschämt noch die Rede. Didaktik (und was alles ihr entlehnt sein mochte) verschwand aus dem pädagogischen Diskurs so schnell und so gründlich, daß bis zur Gegenwart hin selbst einschlägige Handbücher der Lehrerbildung oder Curriculumentwicklung kein Stichwort Didaktik im Index führen, noch nicht einmal dann, wenn sie von HERBART oder der amerikanischen Lehrerbildung im 19. Jahrhundert sprechen.<sup>5</sup> Die Rede von didactics bekam eine eingeschränkte, abwertend gemeinte, methodisch-praktische Bedeutung: Didactical ist, was aufdringlich belehrend einherkommt. Die fast vollständige Verdrängung aller Erinnerungen an mitteleuropäische Einflüsse und Vorbilder gab dem Aufstieg und Fall der Didaktik den Charakter einer undurchschaubar düsteren „Spukgeschichte“ (DUNKEL 1970).

Eine komparative Geschichte der Didaktikrezeption, die alle an diesem gescheiterten Transferversuch mitwirkenden pädagogischen, kulturellen, politischen etc. Faktoren rekapituliert, würde den hier möglichen Rahmen sprengen. Schon ein knapper Vergleich der wichtigsten Orte und Strukturen der Produktion und Dissemination didaktischen Wissens und der mit ihnen verknüpften Images des Lehrberufs kann jedoch einige grundlegende Differenzen indizieren, die es der kontinentalen Didaktik um 1900 erschwert haben, in US-amerikanischen Hörsälen, Direktionszimmern und Schulstuben Fuß zu fassen (vgl. Tabelle 1)<sup>6</sup>.

Bis in das 19. Jahrhundert war die Autodidaktik nicht nur in den angelsächsischen Ländern die vorherrschende Form der Lehrerbildung (vgl. HERBST 1989a; SEDLAK 1989). Laut PRINCE hatten noch zu seiner Zeit gut drei Viertel aller US-amerikanischen Lehrkräfte keinerlei andere pädagogische Ausbildung (1892, S. 219). Die zweite weitverbreitete Einübungsform in den Lehrberuf waren die Normalschulen. Mit der Bezeichnung Normalschule waren freilich weit verschiedene Konzepte didaktischer Propädeutik verbunden (vgl. zusammenfassend JENZER 1991, S. 259ff.; HOPMANN i.V.). Gemeinsam war ihnen nur, daß sie als gleichsam lebendiger Lehrplan (wie vor ihnen der Unterricht als selbstreferentielle Lehrstätte) den durch die Ausbildung der Lehrkräfte angestrebten Unterricht selber verkörpern sollten. Während (von Ausnahmen wie in Finnland abgesehen) fast alle Normalschulen in Mittel- und Nordeuropa

- 5 Hier ein einzelnes Beispiel anzuführen wäre unfair: Eine im Frühjahr 1994 durchgeführte Durchsicht an Chicagoer Universitäten zu dieser Zeit verwendeter Textbücher für angehende Lehrkräfte ergab nicht eine einzige Ausnahme von dieser Regel! Trotz einzelner neuerer Arbeiten zum Thema (vgl. zusammenfassend CRUIKSHANK/KNOLL 1994), ist eine grundlegende Revision dieses Geschichtsbildes nicht in Sicht.
- 6 Der Begriff image wird hier in Anlehnung an die Organisationssoziologie (MORGAN 1986) und abweichend von der in der Forschung zum teacher thinking üblichen Verwendung des Begriffes zur Kennzeichnung individueller Konzepte und Deutungen (vgl. z.B. HANNAY/SELLER 1990) benutzt. Implizit spiegeln sich so auch in der Analyse der images of teaching die unterschiedlichen Zugänge, die Gegenstand der Untersuchung sind.

noch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts durch Seminare verdrängt wurden, haben sie bis zu Beginn dieses Jahrhunderts die Lehrerausbildung in den USA dominiert (vgl. HERBST 1989b; JOHNSON 1989). In den US-amerikanischen Normalschulen lag der Schwerpunkt der Ausbildung nicht auf der Einführung in das Lehren, sondern auf der Vertiefung des später zu unterrichtenden Wissens. Pädagogische Zusätze blieben randständig. Mehr als kurze Methodenkurse und etwas Einführung in Psychologie kam selten zustande. Der ohnehin schon knappe Pädagogikunterricht wurde sogar immer weiter zurückgedrängt, bis sich die Normalschulen gegen Ende des Jahrhunderts von nicht speziell auf den Lehrberuf ausgerichteten höheren Schulen gleichen Niveaus nicht mehr wesentlich unterschieden (vgl. HERBST 1989b; NEWELL 1900). Seit der Jahrhundertwende wurden die meisten denn auch in liberal arts colleges überführt (vgl. GOODLAD 1990; SEDLAK 1989). Das entsprach den Interessen des größten Teils ihrer Klientel. Denn nur eine Minderheit wechselte nach Abschluß tatsächlich in den Lehrberuf, und die, die es taten, verblieben nur selten ein Leben lang im Schuldienst (s. Tabelle 1).

Für die große Mehrheit waren Normalschulen ein kostengünstiges Sprungbrett in andere, schulferne Karrieren (vgl. HERBST 1989b; RURY 1989). Das war anders bei den Absolventen der kontinentaleuropäischen Seminare (vgl. zusammenfassend SAUER 1987; SCHMALE 1991). Wer auf das Seminar ging, wollte in der Regel Lehrkraft werden – und nichts anderes! Beispielsweise verbrachten von den Absolventen des 1789 eröffneten Seminars in Tondern über neunzig Prozent ihr ganzes Berufsleben im Lehrberuf (vgl. LAMPE, LARSEN/NYHOLM 1963, S. 27ff.). Noch am Ende des Jahrhunderts sah PRINCE in solcher Berufstreue einen der wesentlichen Unterschiede beider Systeme: In Deutschland werde man Lehrer für ein ganzes Leben, in den USA bleibe kaum einer länger als vier Jahre im Amt (1892, S. 219f.).<sup>7</sup>

Das Image vom Lehren als Lebensaufgabe war zwar eng mit dem Aufstieg der Seminare verbunden, dürfte aber auch vom Vorbild des geistlichen Amtes geprägt sein, dem das Lehramt hierzulande von den Klosterschulen bis zur Säkularisation der Schulaufsicht zu- oder untergeordnet war. Umgekehrt wird der Trennung von Schule und Kirche im US-amerikanischen Bildungssystem die „Ausblendung des Modells des Lehramtes als einer Art Berufung“ (DOYLE/WESTBURY 1992, S. 140) zugeschrieben. Damit fehlt in der US-amerikanischen Tradition die erste Verankerung der Pädagogik an den Universitäten im Rahmen der Theologenausbildung, nämlich als Visitationspropädeutik, der in der deutschen Pädagogiktradition bis hin zu den SCHLEIERMA-

7 Über die curricularen Unterschiede der Seminare zu den Normalschulen läßt sich dabei füglich streiten. Der Unterschied war für Zeitgenossen, auswärtige Besucher zumal, auch keineswegs eindeutig. JOHN QUINCY ADAMS (1800) berichtet beispielsweise über FELBIGERS Einrichtungen in Sagan, Glatz usw. unter der Überschrift Seminar, PRINCE (1892) über die preußischen Seminare des ausgehenden 19. Jahrhunderts unter der Überschrift normal schools. Praktisch wurde die Trennungslinie zwischen Normalschulen und Seminaren weniger durch das Curriculum der Lehrerbildung als durch den Status der jeweils zur Einrichtung gehörigen Schule gezogen, ob sie primärer Ort der Ausbildung und zugleich Norm der angestrebten Schulpraxis sein sollte oder bloß Übungseinrichtung für anderweitig ausgebildete Kandidaten und ohne eigenständig normierende Funktion war. Systematisch steht die Entscheidung, ob Normalschule oder Seminar, im engen Zusammenhang mit dem jeweiligen Typus der Lehrplanverwaltung. Methodenzentrierte Lehrplanverwaltung benutzte eher Normalschulen, inhaltszentrierte Lehrplanverwaltung eher Seminare (vgl. HOPMANN i.V.).

Tab. 1: Typen der Institutionalisierung didaktischer Kultur*		
Ort	Form	Didaktik-Image
1. Schule (als Ausbildung)	Unterricht(steilnahme)	Autodidaktik
2. Normalschule	a) Grundkurs	Lehren als Imitation
	b) erweiterter Kurs	Lehren als Anwendung
	c) Trainingskurs	Lehren als Methode
3. Seminar	erweiterter Kurs plus ...	Lehren als Lebensaufgabe
4. Universität Hochschule	a) Ausbildung der Schulaufseher Theologie (→ Staats- und Gesellschaftswissenschaften)	Lehren als Dienst
	b) Ausbildung der Erzieher, Hauslehrer Philosophie (→ Systematische und Historische Pädagogik)	Lehren als Erziehen
	c) Ausbildung der Gymnasial- lehrer (Fachlehrer) Fachseminare (→ Fachdidaktik)	Lehren als Einführung
	d) Politikberatung, Modellversuche (Forschung/Entwicklung)	Lehren als geplantes Verhalten
5. Verwaltung	a) Bildungsverwaltung	Lehren als (Aus-)Gestaltung
	b) Entwicklung, Beratung	
	c) Fortbildung	
6. Vereine/ Verbände	a) Allgemeine Lehrerverbände	Lehren als Profession
	b) Fachlehrerverbände	
7. Verlage/ Lehrmittelproduzenten	a) Schulbuchverlage	Lehren als Arbeit am Gegenstand
	b) übrige Produzenten	
* entnommen aus HOPMANN 1994b		

CHER-Vorlesungen konstitutive Bedeutung zukam, und ebenso das mit der kirchlichen Einbindung einhergehende Verständnis des Lehrens als lebenslangen (Gottes-) Dienstes. Allein die akademische Ausbildung künftiger Erzieher bzw. späterhin der Fachlehrer für höhere Schulen war im 19. Jahrhundert diesseits und jenseits des Atlantiks einigermmaßen vergleichbar geregelt (vgl. zusammenfassend RURY 1989), nur daß den Fachlehrern nicht das in Preußen seit Mitte der zwanziger Jahre übliche „praktische Jahr“ (Referendariat) abgefordert wurde.

Den Differenzen in der Lehrerausbildung entsprachen die Differenzen in der Lehrerarbeit (vgl. WESTBURY in diesem Heft). Charakteristisch dafür sind die Unter-

schiede in den Systemen curricularer Steuerung, wie sie bereits von PRINCE beobachtet wurden. In den USA sei die Aufstellung von Lehrplänen häufig Sache von lokalen Gremien, „made up of man who can ... run a farm or factory, but who have no special fitness to direct teachers“ (1892, S. 223):

„Instead of these doubtful guides ... there should be a general plan for each grade of schools, made and sanctioned by high professional authority and authorized as a guide for every school in the state ... Thus we should follow in the main the policy of Germany, whose plans of study may be said to be the result of the best educational thought of the state“ (ebd., S. 224).

Lehrplanverwaltung nach deutschem Muster sei beides, „on the one hand so well defined as to make teacher's duty clear, and on the other hand so unrestricted as to leave much freedom and independence of action“ (ebd.). In der deutschen Didaktikgeschichte gilt umgekehrt der dadurch bezeichnete konstitutive Zwischenraum zwischen zentralem Lehr- und lokalem Unterrichtsplan als Geburtsort der modernen Didaktik (vgl. KÜNZLI 1986). Die identitätsstiftende Kraft der darin wurzelnden Bürodidaktik für die Selbstfindung der Profession kann kaum überschätzt werden (vgl. HOPMANN 1988). Es dürfte von DÖRPFELDS erster Lehrplantheorie (1872) über REINS erste Theorie der Lehrplanarbeit (1897) bis zu den didaktischen Modellen der Gegenwart kaum eine didaktische Konzeption geben, die die Aufgabe der Lehrkräfte nicht als Ausgestaltung von Lehrplanentscheidungen, deren Explikation, Umsetzung usw. bestimmt.

Mit der Verschiedenheit der curricularen Steuerung eng verknüpft war die unterschiedliche Nutzung von Lehrmaterialien. Nicht zufällig erschien Prince deshalb der Umgang mit Schulbüchern in Deutschland methodisch mangelhaft:

„Few text-books are used in the elementary schools of Germany, – fewer I believe, than is good for the pupils, – first, because a knowledge of the use of books and a good habit of using them are most valuable to people of any walk of life, and secondly, because a proper use of them prevents too great dependence upon the teacher ...“ (ebd., S. 236).

PRINCE sah zwar den engen Zusammenhang zwischen der wiederholt hervorgehobenen starken Stellung der Lehrkräfte und der geringeren Bedeutung der Lehrbücher in Deutschland, aber übersah, daß umgekehrt die starke Stellung des Lehrbuchs im US-amerikanischen Bildungswesen ihrerseits darauf beruhte, daß in ihm die Stoffselektion betrieben wurde, die im preußisch-deutschen System nicht das Schulbuch, sondern das Zusammenspiel von Lehrplan und Unterrichtsplanung besorgt.<sup>8</sup> Wird curriculare Rahmensteuerung durch verbindliche Lehrbücher ergänzt oder ersetzt, schwinden genau die Freiräume, die PRINCE dem Lehrstand wünscht (BEN-PERETZ 1990). Aufmerksam registriert PRINCE dagegen einen anderen Nebeneffekt der Steuerung des Unterrichts durch Lehrervorgaben statt Schulbücher: Selbstbeschäftigung

<sup>8</sup> Daran hat sich im Gundsatz bis zur Gegenwart hin nicht viel geändert (vgl. APPLE/CHRISTIAN-SMITH 1991; CHERRYHOLMES 1988; WOODWARD/ELLIOT/CARTER 1988).

der Lernenden sei selten, wenn nicht gar durch das „constant talking“ der Lehrenden unmöglich (1892, S. 236).

Für den Vergleich der beiden didaktischen Kulturen kommt es nun nur auf die ungleiche Präsenz der verschiedenen Institutionalisierungsformen an und auf die Filterwirkung ihrer images des Lehrens für die didaktische Wahrnehmung. Da zeigt sich nun, daß es für genau diejenigen Institutionalisierungstypen, die JOHN TILDEN PRINCE als charakteristisch für Deutschland hervorhebt und die auch nach dem heutigen Stand didaktischer Forschung konstitutiv für die spezifische Ausprägung der didaktischen Tradition waren (allen voran das Seminar, daneben aber auch die Visitationspropädeutik und die mit der Lehrplanarbeit verbundene Bürodidaktik), im US-amerikanischen Bildungssystem keine gleichgewichtige Entsprechung gab. Der Didaktik fehlte dort also die institutionelle Heimstatt, von der aus sie sich als spezifisches Steuerungs- und Interpretationswissen der Lehrenden hätte verbreiten können. Vorherrschend waren dagegen diejenigen Institutionalisierungsformen, in denen die Lehre als keiner eigenständigen oder allenfalls einer handwerklich-methodischen Vorbereitung bedürftig angesehen wurde, durch die Ausbildung als Autodidakt, an Normal-schulen oder im Rahmen eines Fachstudiums. Das damit verbundene geringe Ansehen der Lehrkunst leistete in den folgenden Dekaden zugleich der Verselbständigung einer Curriculumforschung Vorschub, die fernab von den Schulpraktikern die Entscheidungen vorproduzierte, die den lokalen Kräften nicht zugetraut oder zugebilligt wurden (KLIEBARD 1986; RUGG 1926). Zu einer Übernahme der Didaktik konnte es so schon aufgrund der Inkompatibilität der Didaktik verbürgenden Institutionen nicht kommen.

Ein Beispiel für Spätfolgen dieser Transferprobleme ist der jüngste Streit über die Projektmethode (vgl. Pädagogik 1993, 7/8). Mit dem Traditionsabriß zu Beginn dieses Jahrhunderts konnten sich nur solche Teilelemente kontinentaler Unterrichtslehre im US-amerikanischen Kontext erhalten, die bis zur Unkenntlichkeit ihres didaktischen Ursprungs entkleidet und in Methoden transformiert worden waren, so auch die Projektmethode (vgl. FREY 1979; KNOLL 1991). Mit Blick auf die Verwendung des Projektbegriffs in der amerikanischen Rezeption europäischer Projekttraditionen um 1900 beharren nun deren Historiker auf dem methodisch-technischen Charakter des Projekts und erklären dessen in der deutschen Projektpraxis unter Berufung auf DEWEY und KILPATRICK übliche didaktische Ausweitung zum schulumspannenden Unterrichtsprinzip zu einem Mißverständnis (vgl. FREY 1993; KNOLL 1993). Selbst in der Laborschule der Universität Chicago habe die Projektmethode nie diesen Status gehabt. Dagegen halten diejenigen, die das Projekt nicht ausgehend von dieser Rezeptionsgeschichte, sondern als Traditionsbestand der Reformpädagogik oder noch darüber hinaus der Aufklärung interpretieren, an ihrer von der reformpädagogischen Didaktik geprägten Lesart des Projekts als möglichen Organisationsform des gesamten Schullebens fest (vgl. BASTIAN/GUDJONS 1991, 1993; HÄNSEL 1993; DUNCKER 1993).

### III.

Der Ex- und Import der Projektmethode vollzog sich genau am Wendepunkt der transatlantischen Austauschbeziehungen, begann, als deutsche Pädagogik noch als vorbildlich galt, und kehrte sich um, als die US-amerikanische Pädagogik den internationalen Diskurs zu prägen begann, ohne daß jedoch zu irgendeinem Zeitpunkt die Transferkonditionen selbst zum Gegenstand extensiver Forschung geworden wären. Kein Wunder daher, daß die deutsche Rezeption des Curriculumbegriffs in ganz ähnliche Schwierigkeiten geriet, wie ein Dreivierteljahrhundert zuvor der US-amerikanische Didaktiktransfer. Auch sie hatte mit dem Bedeutungswandel der übernommenen Konzepte zu kämpfen, der durch deren Rekontextualisierung unweigerlich entsteht – auch dann, wenn alle Beteiligten das Gegenteil anstreben und ankündigen.

Schon am Anfang stand ein problematisches Zuordnungsverhältnis: Dadurch, daß die Curriculumforschung als Allheilmittel für eine Vielfalt technischer, methodischer und theoretischer Mängel der hergebrachten Allgemeinen Didaktik, insbesondere ihrer Lehrplantheorie, eingeführt wurde (vgl. ROBINSON 1967), lag die Versuchung nahe, Curriculumforschung summarisch an die Stelle all dessen zu setzen, was bis dahin unter der Überschrift Didaktik verhandelt worden war. Nimmt man Definitionen wie die, ein Curriculum sei die Antwort auf die Frage,

„wie können Lernsituationen entwickelt, verwirklicht und evaluiert werden, welche im Horizont ihrer gesellschaftlichen und dinglichen Umwelt wie der individuellen Selbstinterpretation der Lernenden gerechtfertigt sind und zugleich die Selbstentfaltung aller Betroffenen ... vor, während und nach dem anvisierten Lernprozeß optimal garantieren“ (FREY 1980, S. 45),

dann läßt sich vom Gegenstandsbereich her keine sinnvolle Grenze zur Didaktik mehr ziehen, dann kann alles, was irgendwie mit Unterricht zu tun hat, angemessen sowohl unter Didaktik als auch unter Curriculum rubriziert werden. Tatsächlich ist in der deutschen Curriculumsdiskussion der siebziger und frühen achtziger Jahre mindestens zwischen Allgemeiner Didaktik und Curriculumforschung nicht systematisch unterschieden worden, wurde „Curriculum“ als Ersatz oder Modernisierung der Didaktik auf allen nur denkbaren Ebenen der Forschung und Entwicklung eingebracht (vgl. für viele FREY u.a. 1975; HAMEYER/FREY/HAFT 1983). Die Auflösung der Schultheorie (ADL-AMINI 1976) oder der Allgemeinen Didaktik (HAMEYER 1983) unter der Überschrift Curriculumtheorie war dann konsequent, wenngleich „perspektivlos“ (KLAFKI/OTTO/SCHULZ 1977, S. 8), Ausdruck einer „Begriffsverwirrung“, in der „... niemand mehr sinnvoll begründen kann, ob die Didaktik nun Teil des Curriculums oder das Curriculum Teil der Didaktik oder beide gar identisch seien“ (REICH 1977, S. 396).

Der Alleinvertretungsanspruch beschränkte sich in der Praxis häufig darauf, Curriculumentwicklung als moderne Version der Bürodidaktik zu präsentieren. Das erleichterte es, die Herausforderung durch die Curriculumforschung als Problem der inneren Modernisierung der Didaktik zu verhandeln und ihren Zuständigkeitsbereich auf eine Qualifizierung der hergebrachten Methoden der Lehrplanentwicklung zu beschränken (vgl. für viele BLANKERTZ 1969; REICH 1977). Nur in wenigen Fällen kam es überhaupt zum Versuch, außerhalb unverbindlicher Modellversuche die Lehr-



planarbeit entsprechend den US-amerikanischen Curriculummodellen zu strukturieren (vgl. WESTPHALEN 1973). Unberücksichtigt blieb dabei die schon von PRINCE beobachtete Differenz zwischen einem auf lokaler Adaption vorproduzierter Curricula basierenden Planungssystem und einem, das in der preußisch-deutschen Tradition konstitutiv an die Differenzierung der Zuständigkeiten zwischen Lehr- und Unterrichtsplanung gebunden ist. Die Übertragung curricularer Planungskategorien in ein zentral gesteuertes Lehrplansystem endete deswegen nicht zufällig mit der Einebnung der in diese Differenz eingeschriebenen Handlungs- und Innovationsspielräume (vgl. HOPMANN 1988).

Die Curriculumwelle überspülte so allein einen Teilbereich der Didaktik, die Lehrplantheorie (vgl. MENCK 1983). Andere traditionelle Kernbereiche der Didaktik, etwa die Unterrichtslehre, blieben weitgehend unberührt, höchstens der Drohung unterworfen, vollendete Curriculumforschung könne eines Tages teacher-proof curricula produzieren, die dergleichen erübrigen würden. Da so die Praxis der Lehrplanarbeit und Lehrerbildung weitgehend unverändert blieb, konnten mit beginnender Didaktikrenaissance in den achtziger Jahren fast alle bis dahin unter Curriculum firmierenden Unternehmungen mühelos wieder zur Didaktik umgewidmet werden (vgl. HOPMANN/KÜNZLI 1992). Dem kam freilich auch zur Hilfe, daß im Gefolge der Ausdifferenzierung auf Fachdidaktiken, Landesinstitute und zahllose weitere Institutionen das gesamte von der Curriculumbewegung in den sechziger und siebziger Jahren eingebrachte Theorie- und Methodenarsenal der Didaktik einverleibt worden war (vgl. zusammenfassend KECK/KÖHNLEIN/SANDFUCHS 1990; ACHTENHAGEN 1992).

Eine analoge Integration des Didaktikbegriffs in den angelsächsischen Diskurs läßt sich, wie bereits erwähnt, nicht feststellen. Die Diskussion um beider Verhältnis wurde jedoch seit den sechziger und vor allem in den achtziger Jahren recht extensiv in den nordischen Ländern geführt (vgl. zusammenfassend GUNDEM 1992; HOPMANN/RIGUARTS 1992; RIGUARTS 1992). Dabei lassen sich Unterschiede je nach Tradition beobachten: In Schweden, wo der Didaktikbegriff über Jahrzehnte zugunsten einer Orientierung an angelsächsischen Vorbildern fast vollständig verschwunden war, wurde Didaktik als Konzept der Vermittlung von Curriculumentwicklung und Unterrichtsforschung wiederentdeckt; in Norwegen, wo die Didaktik als Fachgebiet in Forschung und Lehre neben der Unterrichtsforschung verankert war, wurde Curriculumforschung meist als Teilthema der Didaktik behandelt; gab es keinen institutionalisierten Vorrang – wie z.B. in der finnischen Lehrplanforschung –, dann wurden beide in ein Zuordnungsverhältnis etwa derart gebracht, daß Curriculum die Organisation und Planung des Unterrichts, Didaktik dagegen dessen Interpretation und Ausführung bezeichnen sollte (vgl. in diesem Heft: CARLGREN/ENGLUND; GUNDEM; KANSANEN/ULJENS; KARSETH; NORDENBO/REISBY/SCHNACK). Die in der finnischen Variante vorgesehene Aufgabenteilung ähnelt der auch in Deutschland verbreiteten Sichtweise, nach der Didaktik hauptsächlich vom Unterricht selbst handelt, während der Curriculumbegriff sich primär auf Lehrpläne, Schulbücher, Unterrichtskonzepte u.ä. bezieht (PETER MENCK).

Die Auffassung, Curriculumforschung US-amerikanischer Prägung bearbeite mit akademischen Mitteln im Grundsatz dieselben Probleme wie deutsche Lehrplanentwicklung, verdankte sich nicht zuletzt der in den USA seit Jahrhundertbeginn gewach-

senen akademischen Arbeitsteilung zwischen einer inhaltsbezogenen, Material entwickelnden, Politik beratenden usw. Curriculumforschung und einer für die Lehr-Lern-Forschung zuständigen pädagogischen Psychologie (pedagogy; vgl. DOYLE/WESTBURY 1992). Curriculumforschung trat als Produzent von Lehrsequenzen, Unterrichtsmaterialien, Schulbüchern etc. in Erscheinung, überließ aber mit der Unterrichtsforschung das Geschäft der wissenschaftlichen Analyse der Lehr-Lern-Prozesse der pädagogischen Psychologie. Im Grundsatz wurden deshalb der Curriculumforschung in den USA ähnliche Vorwürfe gemacht wie hierzulande der Lehrplanarbeit aufgrund der in der Nachkriegsgeschichte der deutschen Pädagogik gewachsenen Arbeitsteilung zwischen einer eher geisteswissenschaftlichen Didaktik und einer für die Empirie zuständigen pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschung: Curriculumentwicklung (bzw. Lehrplanarbeit) leiste Beihilfe zur Planung und Legitimation; ihr mangle es aber an empirisch gesichertem Wissen, was denn im Unterricht tatsächlich auf Grundlage ihrer Curricula (Lehrpläne) angerichtet und letztendlich bewirkt werde. In der Curriculumforschung ist auf diese Kritik in den siebziger und achtziger Jahre mit einer explosionsartigen Vermehrung der Innovations- und Implementationsstudien reagiert worden, die, freilich von wenigen Ausnahmen abgesehen, weiterhin von der Leitidee ausgehen, Unterricht durch Planung wissenschaftlich in den Griff zu bekommen (vgl. CUBAN 1990, 1991, 1992; HUBERMAN/MILES 1984; FULLAN/MILES 1992; LEVINE 1980; MILES u.a. 1985). Ihre Übertragung in den Kontext von Lehrplanungssystemen weckt daher weiterhin Ängste, es gehe darum, die Schulpraxis noch genauer zu vermessen und zu gängeln (vgl. CLUNE 1993; GRANHEIM/KOGAN/LUNDGREN 1990). Gemessen an diesen Transferproblemen war die wechselseitige Kommunikation in der empirischen Unterrichtsforschung störungsfreier möglich. Aufgrund der in diesem Punkt parallelen Arbeitsteilung und ohne die Didaktik prägende Einbindung in die jeweiligen Planungs-, Aufsichts- und Unterrichtsstrukturen sowie aufgrund der weitgehend geteilten methodologischen Grundüberzeugungen war sie nie sonderlich durch Ländergrenzen behindert. Im Ergebnis ist so gut zu verstehen, warum beim Kieler Symposium für die empirisch arbeitenden Unterrichtsforscher die sprachlichen Differenzen „eher geringer als erwartet“ (ANDREAS KRAPP), für die Übersetzung der Allgemeinen Didaktik aber „fast unüberwindlich“ (HILBERT MEYER) waren.

Allerdings ist bald mit veränderten Transferbedingungen zu rechnen. In den achtziger Jahren entwickelte sich in den USA parallel zur Kritik an der durch die Arbeitsteilung halbierten Curriculumforschung auch Kritik an der traditionell von der Psychologie (pedagogy) dominierten Lehr-Lern-Forschung: Der inhalts- und praxisfernen Forschung alten Stils fehle vollkommen die Frage danach, in welchem Zusammenhang Lehren und Lernen mit den jeweiligen Inhalten stehe und wie Unterrichtsinhalte durch Lehrkräfte konkret konzipiert und realisiert würden (DOYLE 1986a, 1986b; SHULMAN 1986). Beide Bewegungen konvergieren seit einigen Jahren in einer Curriculuminhalte und Lehr-Lern-Praxis systematisch aufeinander beziehenden Forschung (vgl. BROPHY 1991; GROSSMAN/STODOLSKY 1994; STODOLSKY 1988), die starke Parallelen zu dem aufweist, was sich in Deutschland seit den sechziger Jahren als fachdidaktische Forschung etabliert hat (GUDMUNDSDOTTIR/GRANKVIST 1992). In diesem Kontext sind auch die expandierende empirische Forschung zum

teacher thinking (vgl. DAY/CALDERHEAD/DENICOLA 1993; DAY/POPE/DENICOLA 1990; ELBAZ 1983), Konzepte wie das des reflective practitioners (vgl. SCHÖN 1983; FENSTERMACHER 1994) und die Portfolioforschung (vgl. BIRD 1990; LICHTENSTEIN/RUBIN/GRANT 1992; WOLF 1991) zu sehen, die für die US-amerikanische Forschung das thematisieren, was Prince schon vor der Jahrhundertwende mit Hilfe der Didaktik zur Sprache bringen wollte, nämlich das spezifisch pädagogische Wissen der Lehrkräfte über ihr Tun. Vor kurzschlüssigen Übernahmen in die didaktische Forschung sei jedoch gewarnt: (Re-)Importe dieser neuen Ansätze, die nicht systematisch berücksichtigen, daß in einem durch Didaktik vorstrukturierten Feld Wissen über Unterricht anders angeeignet und bearbeitet wird als dort, wo es eine ausformulierte Tradition des professionsinternen kollektiven Diskurses über dieses Wissen nicht gibt, verfehlen möglicherweise genau ihren Untersuchungsgegenstand, die Konstitution des unterrichtsrelevanten Wissens (vgl. BROMME 1993; HOPMANN 1994a; BROMME, TERHART und WESTBURY in diesem Heft).

#### IV.

Das Scheitern der Curriculumreform gehört längst zu den höchstens zur Warnung geeigneten Gespenstergeschichten der Allgemeinen Didaktik, denen zufolge „... die mit (zu) viel Vorschuß-Lorbeeren bedachte und mit Millionen-Beträgen subventionierte Curriculumforschung ... sang- und klanglos abgetreten (ist)“ (JANK/MEYER 1991, S. 126). Die Problematik Didaktik und/oder Curriculum könnte nach diesen Erfahrungen als mehr Mißverständnisse denn Verständigung generierende Thematik ad acta gelegt werden, wenn nicht der Zwang der Verhältnisse durch

- die internationale Verflechtung des (Schul-)Wissens,
- die internationale Verflechtung der Ausbildungswege,
- die sich angleichenden Strukturen in der Lehrplanarbeit,
- die internationale Kooperation in Forschung und Entwicklung

beide Kulturen weiterhin zu ständiger Begegnung nötigte und den Bedarf an wechselseitiger Verständigung stetig wachsen ließe (vgl. für viele BRUGGEN 1989; KLEIN 1991; SCHLEICHER 1993; SKILBECK 1990; TOOMBS/TIERNEY 1991). Wie aber vorgehen? Wird vom zur Zeit aktuellen Entwicklungsstand auf beiden Seiten ausgegangen, dann ist durch die in den letzten Jahren durchgesetzten, sehr weiten Definitionen der Gegenstandsgebiete Curriculum bzw. Didaktik an die Stelle der früher versuchten Konkurrenz oder Komplementarität (PATRY 1992) eine sukzessive Annäherung getreten, die begriffliche Abgrenzung immer schwieriger, Primatstreitigkeiten nach Art der siebziger Jahre schlicht überflüssig werden läßt.

Eine mögliche Konsequenz wäre ein Ende der Begriffsdebatte: „We should not worry about what the definitions ought to be, but rather about identifying what problems of teaching and learning need to be addressed“ (ANDREW AHLGREN/PETER MENCK). Übereinstimmend äußerten sich beim Kieler Symposium vor allem jene, die primär in der pädagogisch-psychologischen Forschung zu Hause sind. Für sie ist der Austausch von Ergebnissen, Methoden, Begriffen usw. schon längst weitgehend rei-

bungsfreier Wissenschaftsalldag (ANDREAS KRAPP). Aber der auf dieser Linie konsequente Vorschlag, Begriffe und Erfahrungen der Didaktik unmittelbar für die Lehr-Lern-Forschung neuen Typs fruchtbar zu machen (etwa KLAFFIS Leitfragen der didaktischen Analyse als Hypothesen der Unterrichtsforschung zu verwenden), traf unter „didaktisch geschulten“ deutschen und nordischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern auf spontane Gegenwehr: Didaktische Begriffe seien diskursiv einzuholen und daher als Instrument empirischer Forschung ungeeignet (u.a. HILBERT MEYER, SVEN NORDENBO). Unter ihnen gab es allenfalls Zustimmung dafür, daß bei der faktischen Vielfalt möglicher Definitionen die Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten nicht durch neue Begriffsbestimmungen aufgehoben oder festgehalten werden könnten. Aber, so warnte mit MAX VAN MANEN ein Wanderer zwischen den Welten, der in beiden Traditionen gelernt, gelehrt und geforscht hat (vgl. MANEN in diesem Heft): „We should be mindful that a shared language does not necessary produce shared understandings“. Durch passende Definitionen wird die Wucht der Traditionen, die sich hinter den Begriffsgeschichten verbergen und in der täglichen Forschungs- wie Unterrichtspraxis virulent bleiben, nicht aufgehoben, sondern – wie ein englischer Kollege ergänzte – verdeckt, „... that the context from which our Anglo-American participants spoke was so fundamentally different from that of our German colleagues“ (ARTHUR JENNINGS).

Ein Verzicht auf die Arbeit am Begriff kann also so wenig befriedigen wie eine vorschnelle Versöhnung durch integrative oder komplementäre Definitionen. Statt dessen bedarf es einer Topik der didaktischen Kulturen, die die in ihnen und damit für den Austausch wirksamen Redeweisen in ihren institutionellen Voraussetzungen und diskursiven Folgen so weit aufklärt, daß der jeweilige Referenzrahmen sichtbar und Vergleich damit möglich wird. Auch dazu gibt es allenfalls implizite Vorarbeiten überall dort, wo Transfer-, Übersetzungs- und Kooperationsprobleme bearbeitet werden. Ausgehend von den bisher berichteten Beobachtungen und Erfahrungen im bisherigen Verhältnis von Didaktik und Curriculum, lassen sich einige der in einer solchen Topik zu behandelnden Themen aufzählen, bei denen Probleme dadurch entstehen, daß sich beide Seiten weiterhin auf voneinander abweichende didaktische Kulturen beziehen (vgl. Tabelle 2). Dabei ist zu berücksichtigen, daß – wie FRANK ACHTENHAGEN in seiner Auswertung des Kieler Symposiums hervorhob – Mißverständnisse in der Regel nicht auf der Ebene elaborierter Theorien und Methoden beginnen. Sie entstehen – so wäre hier zu ergänzen – vielmehr dort, wo argumentativ auf die in den images gebündelten Selbstverständlichkeiten und Alltagserfahrungen zurückgegriffen wird. Daß sie nicht deckungsgleich sind, weiß zwar jede(r), wird aber oft erst spürbar, wenn trotz aller möglichen theoretischen Vorbeugung ihr (häufig empirieresistenter) stereotyper Gehalt durchschlägt.

Dies läßt sich (ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit) am Beispiel der Unterschiede in der Unterrichtsplanung erläutern, die bereits PRINCE aufgefallen waren und auch die Transferprobleme der Curriculumforschung geprägt hatten: Je nach Bezugssystem – zentrale oder lokale Lehrplanhoheit – kommen der Unterrichtsplanung unterschiedliche Aufgaben zu. Bei lokaler Lehrplanhoheit werden auf einem (wenigstens im Modell) freien Markt curriculare Angebote (z.B. Schulbücher) ausgewählt und für die lokalen Bedürfnisse adaptiert. Das Angebot kann ganz oder teilweise

angenommen oder abgelehnt werden, also im unterschiedlichen Maß zur Ausführung gebracht werden (enactment; vgl. DOYLE in diesem Heft). Lehrpläne können (wenigstens der Rechtslage nach) nicht angenommen oder abgelehnt, sondern nur unterschiedlich befolgt werden. Sie sind keine generalisierte Unterrichtsplanung, die variiert oder abgeändert werden kann, sondern Richtlinien für die Unterrichtsplanung, die durch unterschiedliche Umsetzungen erfüllt werden können (vgl. KLAFKI in diesem Heft). Curricula gleichen Baumaterialien (das kann vom Nagel bis zum Fertighaus reichen), Lehrpläne Bauleitplanungen, deren Ziele verbindlich sind, deren Ausführung aber den einzelnen Bauenden überlassen bleibt. Ein detailliertes Curriculum wie das des Projektes America 2061 (vgl. AHLGREN in diesem Band) wäre so ein Fertighaus, das, wenn es durch eine Bauleitplanung zur Norm erhoben würde, kaum mehr Raum für lokale Gestaltung ließe. Indes, bei lokaler Lehrplanhoheit kann niemand die jeweiligen Bauherren daran hindern, die Fertigteile zu einer anderen Architektur zusammenzufügen. Der Unterschied liegt dabei nicht unbedingt im Ausmaß der faktischen Spielräume (sie können gleich groß oder weit verschieden sein), sondern der Perspektive: Beim enactment werden die Spielräume durch die Wirkung der verwendeten Materialien unter den je gegebenen Umständen begrenzt – und sind auf dieser Ebene auch zu rechtfertigen –; im anderen Fall haben sich Unterrichtsplanung bzw. Materialauswahl nach vorgegebenen Spielräumen zu richten, sie je nach gegebenen Umständen auszugestalten.

Das hat nun Folgen für alle Einzelaspekte der Unterrichtsplanung und damit auch für Unterrichtsforschung und -lehre. Unter zentraler Lehrplanhoheit sind die Ziele des Unterrichts vorgegeben. In der Unterrichtsplanung ist also zunächst nachzuvollziehen, warum was unterrichtet werden soll, und davon ausgehend das Wie des Unterrichts zu bestimmen. Für didaktische Forschung ist deshalb unabdingbar, eine Haltung zu den zugedachten Zielen zu entwickeln bzw. eigene Zielvorstellungen zu formulieren, von denen aus Gegenstände „pädagogisch verantwortlich“ (PETER MENCK) gewählt und interpretiert werden können (vgl. auch SCHALLER in diesem Heft). In diesem Primat der Zielbestimmung (Primat der Didaktik im engeren Sinne; vgl. KLAFKI in diesem Heft) stimmen heute faktisch alle geläufigen Didaktikmodelle überein (HILBERT MEYER; vgl. auch JANK/MEYER 1991). In der traditionellen Curriculumkonstruktion wird ebenso mit der Zielbestimmung, der Festlegung der „beabsichtigten Bildung“ begonnen (FREY 1971). Auf der Ebene der Unterrichtsplanung jedoch – das ist der Ausgangspunkt der von Lee Shulmann eingeleiteten Neuorientierung (vgl. BROMME in diesem Heft) – steht nicht mehr das Ziel am Anfang, sondern die Auseinandersetzung mit dem Stoff (content), der dargeboten werden soll, also die Frage, was wie unterrichtet werden kann: Lehren ist primär Arbeiten am Gegenstand (vgl. GROSSMAN/WILSON/SHULMAN 1989; GUDMUNDSDOTTIR 1991). In diesem Sinne ist dann auch die auf Bildungsinhalt und -gehalt konzentrierte didaktische Analyse alten Stils (KLAFKI 1958) ein für die Unterrichtsforschung interessantes Angebot, die Mannigfaltigkeit von Inhalten auszuloten (vgl. GUDMUNDSDOTTIR/GRANKVIST 1992), während die neue, mit den Unterrichtszielen und ihrer Bestimmung beginnende Version (vgl. KLAFKI in diesem Heft) Irritation auslöste.

Unter dem Primat der Zielbestimmung ist der Gegenstand nur kontingente Exemplifizierung eines vorausgesetzten Ziels. Die Frage ist nicht die nach den „150 Mög-

<b>Tab. 2: Image-Elemente didaktischer Kulturen*</b> <b>Curriculum &lt;=&gt; Didaktik</b>		
<b>Ebene</b>	<b>Curriculum</b>	<b>Didaktik</b>
<b>1. Unterrichtsplanung</b>		
Leitfrage	Was wie	Warum was
Inhalt als	Gegenstand	Beispiel
Ziele als	Auftrag (task)	Richtung (goal)
Lehrplanung als	Handlungsentwurf	Richtlinie
Unterrichten als	Ausführung „Enactment“	Ausgestaltung Lizenz
Takt als	Gespür, Haltung	Urteilskraft
<b>2. Unterrichtsforschung</b>		
Ansatzpunkt	einzelne Lehrkraft: „Nancy“ „teacher thinking“ (interpretativ)	Lehrkunst didaktische Analyse (hermeneutisch)
Meßpunkt guten Unterrichtens	Ruf Schülerleistung	Standesgemäßheit Unterrichtsverlauf
Erneuerung durch	Implementation	Reform
Paradigmen- wechsel durch	Konjunkturen „movements“	Kritik, Häresie „Schulen“
<b>3. Unterrichtslehre</b>		
Lehrerbildung als	Training, Einübung Zusatzausbildung	Lehre, Initiation
Ausbildungs- reihenfolge	Fachwissen kommt vor pädagogischem Wissen	pädagogisches Wissen kommt vor Fachwissen
Stellung der Fachdidaktik	Fachdidaktik als Bindeglied zwischen Fach und Unterrichtspraxis	Fachdidaktik als Bindeglied zwischen Fachwissen und Allgemeiner Didaktik
* Zusammenstellung auf Grundlage von Diskussionsbeiträgen zum Symposium Didaktik und/oder Curriculum, Kiel, Oktober 1993		

lichkeiten“, einen bestimmten Gegenstand zu wissen und zu lehren (WILSON/SHULMAN/RICHERT 1987), sondern die danach, welcher Gegenstand bestimmte gesuchte Möglichkeiten bieten kann, gegebene Ziele einzulösen (KLAFFKI in diesem Heft). Wenn nun beispielsweise überprüft werden soll, ob ein Unterricht die ihm zugeordnete Aufgabe erfüllt, dann wäre nur im ersten Fall content coverage die angemessene Kontrollgröße, also die Frage, ob ein bestimmter Unterrichtsinhalt überhaupt unterrichtet wurde. Im Fall der Didaktik müßte statt dessen zunächst die Zieldeckung geprüft werden, also in welchem Ausmaß die Gegenstände, die unterrichtet wurden, der zu verantwortenden Zielsetzung entsprachen.<sup>9</sup>

9 Was angesichts der weitgehend unlösbaren Deduktionsproblematik oft schwierig und in manchen Fällen allgemein gehaltener Zielformulierungen aussichtslos sein dürfte. Tatsächlich werden bei internationa-

Was den Vergleich zusätzlich kompliziert, ist, daß das Ergebnis, etwa der geplante Unterrichtsverlauf, nicht sehr unterschiedlich ausfallen muß, ganz gleich von welcher Kultur ausgegangen wird (vgl. PEREIRA/KEITEL in diesem Heft). Folgen ergeben sich erst dafür, was als gelungener Unterricht gelten soll. Eine skandinavische Kollegin, die im Rahmen einer amerikanischen Untersuchung die hohe Qualität der Durchführung des Unterrichts als Begründung für die Auswahl „herausragender“ Lehrkräfte heranzog, mußte sich beispielsweise für den Mangel an „evidence in terms of achievement data“ gleichsam entschuldigen: „Perhaps it is my European background that makes me focus on this aspect of teaching because I feel there is more to education than grades“ (GUDMUNSDOTTIR 1991, S. 320). Im Fall des curricularen content coverage ist der Ertrag der Maßstab: Beherrschen die Schülerinnen und Schüler den im Curriculum vorgesehenen Gegenstand oder nicht. Im Lehrplansystem ist statt dessen nachzufragen, ob der Unterricht eine angemessene Ausgestaltung der im Lehrplan geronnenen Intentionen ist. Die Leistung der Schülerinnen und Schüler könnte strenggenommen erst bezogen auf die u.U. gegensätzliche Erträge erlaubende didaktische Interpretation und Umsetzung der Lehrplanintentionen im Einzelfall bewertet werden. Eine gute Lehrkraft wäre daran zu messen, ob sie ihre in der Unterrichtsplanung vorgenommene Interpretation des „Bildungsgehaltes“ eines Gegenstandes angemessen umsetzen kann.

Selbst wenn statt der Erträge die Durchführung des Unterrichts zum Maßstab werden soll, ergeben sich durch diese unterschiedliche Einbettung verschiedenartige Versionen. Eine gute Illustration bietet dafür MAX VAN MANENS Rekonstruktion des pädagogischen Takts (in diesem Heft). In seiner methodologischen Interpretation bemißt sich Takt primär am Verständnis für die Lernenden, ist Takt der Anstand im Umgang mit anderen und das Gehör für den richtigen Ton. Im von Herbart geprägten Verständnis ist Takt dagegen die durch Wissenschaft „vorbereitete“ Fähigkeit zur „schnellen Beurteilung und Entscheidung“, was didaktisch angemessen wäre (1804,

len Vergleichsuntersuchungen wie TIMSS denn auch nur die Abdeckung unterschiedlicher Unterrichtsgegenstände (content coverage), nicht aber das Erreichen der jeweils den Gegenständen zugeschriebenen Ziele verglichen (vgl. RAIZEN et al. 1994). Diese Vergleiche bauen durchweg darauf, daß dank der Internationalität der wissenschaftlichen images of knowledge einzelne Wissensbausteine in verschiedenen Sprachen annähernd ähnlich benannt werden können, wenn von ihrem jeweiligen (didaktischen) Verwendungskontext abstrahiert wird. Dafür werden beispielsweise im Rahmen von TIMSS die Inhalte der jeweiligen Lehrpläne bzw. Schulbücher mit einem Dutzende von Einzelelementen bezeichnenden Kategorienraster erfaßt, mit dem dann Vergleichbarkeit durch eine Art komparative Topographie der Stoffe (was, wann, wie lange, in welcher Reihenfolge) hergestellt werden soll. Darauf aufbauend werden die Tests möglichst gründlich darauf geeicht, den jeweiligen Stoffverteilungen und sprachlichen Umständen angemessen, d.h. nicht berechenbar signifikant verzerrt zu sein. Über das Wissen und Können isolierter Stoffe hinausreichende Ziele sind dagegen an ihre Interpretation im Horizont der in lokalen Traditionen verankerten images of teaching gebunden, die gegebenenfalls erhebliche Varianzen zulassen, welche Agglomerate von Leistungen zu welchem Zeitpunkt als Erfüllung der Zielsetzung gelten können. Sie sind damit in solchen empirischen Leistungsvergleichen kaum zu erfassen. Wenn diese konstitutive Differenz der images of knowledge bzw. images of teaching bei der Interpretation komparativer Daten nicht beachtet wird, fördern internationale Vergleiche zwangsläufig einen didaktischen Pointilismus, dem isolierbare Teilleistungen mehr gelten als übergreifende Zusammenhänge und die durch sie verbürgten Ziele, Normen und Werte. Zum Verhältnis der images of knowledge zu den images of teaching und den damit verbundenen Problemen vergleichender Forschung ist ein Beitrag von RUDOLF KÜNZLI in Vorbereitung.

S. 141). Takt gehört also auch zum Umgang mit der Sache, beispielsweise zur Umsetzung der Lehrplanung in Unterricht(splanung) unter den je gegebenen situativen und individuellen Bedingungen. In der Diskussion der konkurrierenden Kulturen beim Kieler Symposium ergab sich als Folge, daß für die einen (in Anschluß an MANEN) Takt eher Gespür als Wissen voraussetzt, man sich also unwissend taktvoll verhalten kann, während für andere (in Anschluß an HERBART) taktisches Wissen Bedingung der Möglichkeit von Takt war, didaktische Ahnungslosigkeit also immer taktlos wäre.

## V.

Ähnlich wie hier ausgehend von der Positionierung der Unterrichtsplanung, könnten auch anhand anderer traditioneller Trennungslinien wie beispielsweise des Theorie-Praxis-Verhältnisses (beobachtend vs. teilnehmend; SVEN NORDENBO), des Innovationsverständnisses (Implementation vs. Reform; SVEIN SJØBERG) oder des Verhältnisses von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Allgemeiner Didaktik (ROLAND LAUTERBACH) Image-Unterschiede in den didaktischen Kulturen identifiziert werden (vgl. auch WESTBURY in diesem Heft). Es gibt daneben aber auch manche Gemeinsamkeit, wo traditionell Gegensätze vermutet werden. Beispielsweise ist die mit ROBINSOHN (1967) Gegenüberstellung empirisch-technologischer Curriculumforschung und normativer (geisteswissenschaftlicher) Didaktik eingeleitete pädagogische Version des Positivismusstreit unwideruflich zu Ende (JÜRGEN BAUMERT). Mit der Integration interpretativer Verfahren in die empirische Unterrichtsforschung bzw. der parallelen Anreicherung der didaktischen Reflexion durch das Methodenarsenal empirischer Forschung hat die Unterscheidung „quantitativ“ versus „qualitativ“ ihre Trennschärfe verloren: Es herrscht weitgehend Einigkeit, daß didaktische bzw. Unterrichtsforschung an der Selbstinterpretation der Beteiligten anzusetzen habe (vgl. insbesondere die Beiträge von ANDERSON, BROMME, GUDMUNSDOTTIR, MENCK und TERHART in diesem Heft).<sup>10</sup>

10 Die trotz dieser Annäherung vor allem von skandinavischen Kolleginnen und Kollegen formulierten Vorschläge, die qualitative Didaktik durch empirische Unterrichtsforschung zu ergänzen (SIGRUN GUDMUNSDOTTIR, SVEIN SJØBERG; vgl. GUDMUNSDOTTIR/GRANKVIST 1992) sind vielleicht auch darauf zurückzuführen, daß dort unter der Überschrift Didaktik häufig immer noch vor allem die geisteswissenschaftliche Didaktik verstanden wird und deren mannigfaltigen Erweiterungen und Ergänzungen noch nicht ähnlich bekannt geworden sind. Vor allem sind sie aber Folge dessen, daß eine Brücke zwischen der fachbezogenen empirischen Unterrichtsforschung und derjenigen Fachdidaktik gebaut werden soll, die bislang weitgehend losgelöst von der wissenschaftlichen Forschung als Praxisdiskurs in Lehrerbildung und Lehrplanarbeit betrieben wird. Bei dieser Verbindung entstehen die Schwierigkeiten dadurch, daß Ansatzpunkt der fachbezogenen Unterrichtsforschung die Bearbeitung, Konstruktion und Verwendung von Fachinhalten durch einzelne Lehrkräfte ist (klassisches Beispiel ist die von der Shulman-Gruppe mehrfach beobachtete Nancy). Es wird beispielsweise der Unterricht und dessen Reflexion durch erfahrene Lehrkräfte mit den Leistungen von „Novizen“ verglichen, um herauszufiltern, was Köhner von Anfängern unterscheidet (vgl. z.B. LEINHARDT et al. 1991). Didaktische Analyse mißt den Unterricht im Gegensatz dazu daran, was der versammelte Sachverstand der Profession einschließlich der dazugehörigen Forschung für angemessen hält, und bedient sich dabei bestimmter eingespielter fach- oder allgemeindidaktischer Verfahren der Unterrichtsinterpretation. Das Wissen der Lehrkräfte kann mehr oder weniger große Teilmengen des professionellen Diskussionsstandes widerspiegeln bzw. diesen mehr oder weniger kunstgerecht um neue Erfahrungen bereichern. Was in Shul-



Zunehmend verwischen nicht nur die paradigmatischen Grenzen, sondern es deutet sich sogar eine weiter gehende Annäherung durch geteilte Grundüberzeugungen an. So fand zum Beispiel die normative Selbstbindung der didaktischen bzw. Curriculum- und Unterrichtsforschung, wie sie

- von KLAUS SCHALLER (in diesem Heft) anhand der Comenianischen Bindung von scientia und conscientia und
- von WOLFGANG KLAFKI (in diesem Heft) anhand von Leitideen der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität

gefordert wurde, zwar keine Entsprechung bei den angelsächsischen Diskussionsbeteiligten, aber ungeteilte Zustimmung. Einige skandinavische Diskussionsbeiträge forderten (auf einer Linie mit der verbreiteten Berufung auf kritische Theorie)<sup>11</sup> darüber hinaus explizite Parteilichkeit der Forschung für demokratische Werte (KARSTEN SCHNACK; SVEIN SJØBERG) oder bestimmte benachteiligte Gruppen wie etwa die Frauen (KIRSTEN REISBY; SIGRUN GUDMUNDSDOTTIR). Ob allerdings dieser Ruf nach mehr Parteilichkeit gleichermaßen verstanden wurde, ist fraglich. Denn daß es dieser Parteilichkeit nicht allein um die in allen Disziplinen zu beachtende Ethik der Forschung bzw. deren politische Implikationen geht, sondern um die Konstitution der Didaktik aus „pädagogischer Verantwortung“ (PETER MENCK), „went virtually unnoticed“ (MAX VAN MANEN). Das ist nicht überraschend nach den seit JOHN TILDEN PRINCE aufgearbeiteten Erfahrungen, ist diese doch historisch Topos der in der Visitations-, Seminar- und Bürodidaktik geronnenen „idea of pedagogy as calling or vocation“ (MAX VAN MANEN).

Eine Definition der Didaktik oder des Curriculumbegriffs oder des Verhältnisses beider läßt sich aus den hier an einzelnen Beispielen illustrierten Kulturunterschieden nicht ableiten. Je nach Kontext und Konzept werden verschiedene Dinge mit diesen Ausdrücken gemeint, die sich nicht in einer einzelnen Definition aufsummieren lassen. Die auf den einzelnen Ebenen zum Ausdruck kommenden Unterschiede sind in der Praxis zudem ungleich mannigfaltiger, als die hier zur Klärung vorgenommene Zuspitzung auf stereotype Images wiedergeben kann. Die systematischen und forschungsmethodischen Beiträge in den ersten beiden Abschnitten dieses Bandes sind ebenso wie die Länderberichte im dritten Teil nicht zuletzt ein Beispiel für diese Vielfalt, die im Rahmen vergleichender Didaktik transparenter und für den Dialog fruchtbar zu machen Aufgabe der komparativen Topik wäre.

mans Wissensmodell unter einer Kategorie pädagogischer Gegenstandskenntnis (pedagogical content knowledge) zusammengefaßt wird, zerfällt in dieser Perspektive in zwei sich überlappende, aber nicht deckungsgleiche Teile: das Wissen der Lehrkräfte über den Gegenstand und den als Didaktik aufsummierten Diskurs der Profession (vgl. BROMME 1993). Der Ansatz Unterrichtsforschung plus Didaktik nimmt dieses Verhältnis gleichsam als Meßlatte für die Lehrleistung bzw. als empirische Überprüfung, ob, was Didaktik sagt, mit den realen Verläufen übereinstimmt.

11 Es gehört zu den merkwürdigen Ungleichzeitigkeiten der Diskussion, daß in den nordischen Ländern das Bild der deutschen Didaktik immer noch von der kritischen Theorie (sensu HABERMAS, ZIEHE, NEGt usw.) geprägt wird, was nicht zuletzt die Verkoppelung der Didaktik mit US-amerikanischen Versionen kritischer Curriculumforschung erleichtert (etwa mit APPLE, GIROUX und der MADISON-Gruppe; vgl. DALE 1972, 1992; NORDENBO 1993; REISBY 1993; TELHAUG 1987).

## Literatur

- ACHTENHAGEN, F.: Zur Notwendigkeit einer Renaissance der Curriculum-Diskussion. In: Unterrichtswissenschaft 1992–3, S. 200 – 208.
- ADAMS, J.Q.: Schools and Seminaries for the Instruction of Youth in Silesia (1800). In: S.E. Fraser/W.W. Brickman: A History of International and Comparative Education. Nineteenth-Century Documents. Glenview 1968, S. 31 – 33.
- ADICK, C.: Die Universalisierung der modernen Schule. Paderborn 1992.
- ADL-AMINI, B.: Schultheorie – Geschichte, Gegenstand und Grenzen. Weinheim 1976.
- APPLE, M.W./CHRISTIAN-SMITH, L. (eds): The Politics of the Textbook. New York 1991.
- ARCHER, M.: Social Origins of Educational Systems. London 1979.
- BAKER, D.P.: A Rejoinder (zu: Westbury I.: American and Japanese Achievement ... Again: A Response to Baker). In: Educational Researcher 22 (1993) 3, S. 25 – 26 (a).
- BAKER, D.P.: Compared to Japan, the U.S. is a Low Achiever... Really: New Evidence and Comment on WESTBURY (zu: WESTBURY, I.: Comparing American and Japanese Achievement: Is the United States Really a Low Achiever?). In: Educational Researcher 22 (1993) 3, S. 18 – 21 (b).
- BASTIAN, J./GUDJONS H.: Das Projekt: Projektunterricht. In: Pädagogik 45 (1993) 7/8, S. 72.
- BASTIAN, J./GUDJONS H.: Das Projektbuch. Hamburg <sup>3</sup>1991.
- BEN-PERETZ, M.: The Teacher-Curriculum Encounter. Freeing the Teachers from the Tyranny of Texts. Albany 1990.
- BEN-PERETZ, M./BROMME, R.: The Nature of Time in Schools. New York 1990.
- BIRD, T.: The Schoolteacher's Portfolio: An Essay on Possibilities. In: J. MILMAN/L. DARLING-HAMMOND (eds.): The New Handbook of Teacher Evaluation. Newbury Park <sup>2</sup>1990, S. 241 – 256.
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969 (<sup>12</sup>1986).
- BLANKERTZ, H.: Stichwort: Didaktik. In: J. SPECK/G. WEHLE (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. München 1970, S. 240 – 296 .
- BOBBITT, F.: The Curriculum. Boston 1918.
- BOBBITT, F.: How to Make a Curriculum. Boston 1924.
- BORROWMAN, M.: Teacher Education in America: A Documentary History. New York 1965.
- BORROWMAN, M.: The Liberal and Technical in Teacher Education. New York 1956.
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim 1971.
- BRITTON, E.D.: Cross-National Differences in Science Textbooks (Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association). New Orleans 1994.
- BROMME, R.: Beyond Subject Matter: A Psychological Topology of Teachers' Professional Knowledge. In: BIEHLER, R. et al. (eds.): Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline. Dodrecht 1993, S. 73 – 88.
- BROPHY, J. (ed.): Advances in Research on Teaching, Vol. 2. Greenwich 1991.
- BRUGGEN, J.C.v.: Lehrplanarbeit in Westeuropa. In: Bildung und Erziehung 42 (1989) 1, S. 39 – 56.
- CARTER, S.B.: Incentives and Rewards to Teaching. In: D. WARREN (ed.): American Teachers. Histories of a Profession at Work. New York/London 1989, S. 49 – 62.
- CHERRYHOLMES, C.: Content Exploration of Meaning and the Dialog between Textbook and Teaching. In: Journal of Curriculum Studies 20 (1988), S. 1 – 21.
- CHEVALLARD, Y.: La transposition didactique. Grenoble 1985.
- CLIFFORD, G.J./GUTHRIE, J.W.: Ed School: A Brief for Professional Education. Chicago 1988.
- CLUNE, W.: The Best Path to Systemic Educational Policy: Standard/Centralized or Differentiated/Decentralized. In: Educational Evaluation and Policy Analysis 15 (1993) 3, S. 233 – 254.
- COHEN D.K./SPILLANE J.P.: Policy and Practise: The Relations Between Governance and Instruction. In: Review of Research in Education 18 (1992), S. 3 – 49.
- COHEN, D.K.: Practice and Policy. Notes on the History of Instruction. In: D. WARREN (ed.): American Teachers. Histories of a Profession at Work. New York/London 1989, S. 370 – 392.

- CONNELLY, M./CLANDININ, J.: Teachers as Curriculum Planners. New York 1988.
- CORNBLETH, C.: Curriculum in Context. London 1990.
- CRUIKSHANK, K./KNOLL, M.: Herbart in Amerika. Vom Anfang und Ende eines einflußreichen Reformkonzepts. In: *Bildung und Erziehung* 47 (1994) 2, S. 149 – 164.
- CUBAN, L.: The Persistence of Reform in American Schools. In: D. WARREN (ed.): *American Teachers. Histories of a Profession at Work*. New York/London 1989, S. 370 – 392.
- CUBAN, L.: Reforming Again, Again, and Again. In: *Educational Researcher* 19 (1990) 1, S. 3 – 13.
- CUBAN, L.: Stability and Change in Curriculum. In: P. JACKSON (ed.): *Handbook of Research in Curriculum*. New York 1991.
- CUBAN, L.: Why Some Reforms Last: The Case of the Kindergarten. *American Journal of Education* 29 (1992) 2, S. 167 – 194.
- DALE, L.E.: *Pedagogikk og Samfunnsforandring*. Oslo 1972.
- DALE, L.E.: *Pedagogikk og Samfunnsforandring 2*. Oslo 1992.
- DAY, C./CALDERHEAD, J./DENICOLO, P. (eds.): *Research on Teacher Thinking*. London 1993.
- DAY, C./POPE, M./DENICOLO, P. (eds.): *Insight into Teachers' Thinking and Practice*. London 1990.
- DE BOUTEMARD, B.S.: Erblast einer „verspäteten Nation“. In: *Pädagogik* 45 (1993) 7/8, S. 70.
- DÖRPFELD, F.W.: *Schriften zur Theorie des Lehrplans* (1872). Bad Heilbrunn 1962.
- DOYLE, W.: Classroom Organization and Management. In: M. WITTRICK (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York 1986, S. 392 – 431 (a).
- DOYLE, W.: Content Representation in Teachers' Definitions of Academic Work. In: *Journal of Curriculum Studies* 18 (1986), S. 365 – 379 (b).
- DOYLE, W./CARTER K.: Academic Tasks in Classrooms. In: *Curriculum Inquiry* 14 (1984), S. 129 – 149.
- DOYLE, W./WESTBURY, I.: Die Rückbesinnung auf den Unterrichtsinhalt in der Curriculum- und Bildungsforschung in den USA. In: *Bildung und Erziehung* 45 (1992) 2, S. 137 – 157.
- DUNCKER, L.: Handeln im Dienste der Aufklärung. In: *Pädagogik* 45 (1993) 7/8, S. 66.
- DUNKEL, H.B.: *Herbart and Education*. New York 1969.
- DUNKEL, H.B.: *Herbart and Herbartianism: An Educational Ghost Story*. Chicago 1970.
- DUNKEL, H.B.: *Writ' in Water: The Epitaph of Educational Innovation. Lessons from the Late 19th and Early 20th Centuries*. Chicago 1990.
- EISNER, E.: Invitational Conference on the Hidden Consequences of a National Curriculum. In: *Educational Researcher* 22 (1993) 7, S. 38 – 39.
- ELBAZ, F.: *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London/Canberra 1983.
- ENGELSEN, B.U.: Didactics: Swedish and Norwegian Understandings Compared by a Norwegian. In: *Scandinavian Journal of Educational Research* 34 (1990) 4, S. 285 – 299.
- ENGLUND, T.: *Didaktik – vad är det?* Uppsala 1984.
- FENSTERMACHER, G.D.: The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. In: *Review of Research in Teaching* 20 (1994), S. 3 – 56.
- FRASER, S.E./BRICKMAN, W.W.: *A History of International and Comparative Education. Nineteenth-Century Documents*. Glenview 1968.
- FRASER, J.W.: Agents of Democracy. Urban Elementary School Teachers and the Conditions of Teaching. In: D. WARREN (ed.): *American Teachers. Histories of a Profession at Work*. New York/London 1989, S. 118 – 156.
- FREY, K.: *Theorien des Curriculums*. Weinheim 1971.
- FREY, K.: *Die Projektmethode*. Weinheim 1979.
- FREY, K.: *Curriculum – Lehrplan*. In: L. ROTH (Hrsg.): *Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer*. München 1980, S. 44 – 51.
- FREY, K.: Geschichte der Projektmethode und die Folgen. In: *Pädagogik* 45 (1993) 7/8, S. 68.
- FREY, K. et al.: *Curriculum-Handbuch* (3 Bände). München 1975.
- FULLAN, M.G./Miles, M.B.: Getting Reform Right: What Works and What Doesn't. In: *Phi Delta Kappan* 1992–6, S. 745 – 752.

- FULLER, W.E.: The Teacher in the Country School. In: D. Warren (ed.): American Teachers. Histories of a Profession at Work. New York/London 1989, S. 98 – 117.
- GIROUX, H.A.: Ideology, Culture, and the Process of Schooling. Philadelphia 1981.
- GOLDSCHMIDT, D.: Transatlantic Influences: History of Mutual Interactions between America and German Education. In: Max Planck Institute For Human Development and Education (ed.): Between Elite and Mass Education. Education in the Federal Republic of Germany. Albany 1983, S. 1 – 65.
- GOODLAD, J.I.: Teachers for our Nation's Schools. San Francisco 1990.
- GOODLAD, J.I. et al.: Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practise. New York 1979.
- GORTER, R.J. (ed.): Views on Core Curriculum. Enschede 1986.
- GRANHEIM, M./KOGAN, M./LUNDGREN, U.P. (eds.): Evaluation as Policy Making. London 1990.
- GROSSMAN, P.L.: A Study in Contrast: Sources of Pedagogical Content Knowledge for Secondary English. In: Journal of Teacher Education 40 (1989) 5, S. 24 – 32.
- GROSSMAN, P.L./STODOLSKY, S.: Considerations of Content and the Circumstances of Secondary School Teaching. In: Review of Research in Teaching 20 (1994), S. 179 – 222.
- GROSSMAN, P.L., WILSON, S.M./SHULMAN, L.S.: Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching. In: M.C. REYNOLDS (ed.): Knowledge Base for the Beginning Teacher. Oxford 1989, S. 23 – 36.
- GUDMUNDSDOTTIR, S.: Pedagogical Models of Subject Matter. In: J. BROPHY (ed.): Advances in Research on Teaching, Volume 2. Greenwich 1991, S. 265 – 304.
- GUDMUNDSDOTTIR, S./GRANKVIST, R.: Deutsche Didaktik aus der Sicht neuerer empirischer Unterrichts- und Curriculumforschung in den USA. In: Bildung und Erziehung 45 (1992) 2, S. 178 – 188.
- GUNDEM, B.B.: Skolens oppgave og innhold: En studiebok i didaktikk. Oslo 1983.
- GUNDEM, B.B.: Læreplanpraxis og Læreplanteori. Oslo 1990.
- GUNDEM, B.B.: Didaktik in Skandinavien. In: Bildung und Erziehung 45 (1992) 2, S. 189 – 200.
- HAFT, H./HOPMANN, S. (eds.): Case Studies in Curriculum Administration History. London 1990.
- HAMEYER, U.: Systematisierung von Curriculumtheorien. In: U. HAMEYER/K. FREY/H. HAFT (Hrsg.): Handbuch Curriculumforschung. Weinheim 1983, S. 53 – 100.
- HAMEYER, U., FREY, K./HAFT, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim 1983.
- HAMILTON, D.: Towards a Theory of Schooling. London 1989.
- HANNAY, L./SELLER, W.: The Influence of Teachers' Thinking on Curriculum Development Decisions. In: C. DAY/M. POPE/P. DENICOLO (eds.): Insight into Teachers' Thinking and Practice. London 1990, S. 240 – 258.
- HANSEL, D.: Die Wahrheit über die Projektmethode. In: Pädagogik 45 (1993) 7/8, S. 64.
- HERBART, J.H.: Die erste Vorlesung. In: G. MÜSENER (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Didaktische Texte zu Unterricht und Erziehung in Wissenschaft und Schule. Wuppertal 1991, S. 137 – 144.
- HERBST, J.: Teacher Preparation in the Nineteenth Century. In: D. WARREN (ed.): American Teachers. Histories of a Profession at Work. New York/London 1989, S. 213 – 236 (a).
- HERBST, J.: And Sadly Teach. Teacher Education and Professionalization in American Culture. Madison 1989(b).
- HOLMES, B./MCLEAN, M.: The Curriculum – A Comparative Perspective. London/New York 1992.
- HOPKINS, D./WIDEEN, M. (eds.): Alternative Perspectives on School Improvement. London 1984.
- HOPMANN, S.: Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln. Kiel 1988.
- HOPMANN, S.: Review: „School Knowledge for the Masses“, edited by JOHN W. MEYER, DAVID H. KAMENS and AARON BENAVIDES. In: Journal of Curriculum Studies 25 (1993) 5, S. 475 – 482.
- HOPMANN, S.: Komparativ didaktikk (Vortrag beim 22. Kongreß der Nordischen Vereinigung für pädagogische Forschung). Ms. Vaasa 1994 (a).

- HOPMANN, S.: Images of Teaching: The Art and History of Lesson Preparation (Gastvortrag an der DePaul Universität). Ms. Chicago 1994 (b).
- HOPMANN, S.: Die Verschulung der Schule. Studien zur Elementarschule und Didaktik in den Herzogtümern Schleswig und Holstein. I.V.
- HOPMANN, S./HAFT, H.: Lehrplangeschichte. Themen, Methoden und Probleme vergleichender Forschung. In: *Bildung und Erziehung* 43 (1990) 4, S. 361 – 378.
- HOPMANN, S./KÜNZLI, R.: Didaktik-Renaissance. In: *Bildung und Erziehung* 45 (1992) 2, S. 117 – 135.
- HOPMANN, S./KÜNZLI, R.: Das Aarauer Lehrplannormal. In: *Bildungstheorie und Bildungspraxis*. I.V.
- HOPMANN, S./RIQUARTS, K.: Didaktik – didaktikk – didactics. In: *Nordeuropa Forum* (Berlin) 1992–2, S. 21 – 24.
- HOPMANN, S./RIQUARTS, K.: Starting a dialogue: issues in a beginning conversation between *Didaktik* and the curriculum traditions. In: *Journal of Curriculum Studies* 27 (1995) 1, 3–12
- HOWSON, G.: *National Curricula in Mathematics*. London 1991.
- HUBERMAN, M./MILES, M.B.: *Innovation Up Close: How School Improvement Works*. New York 1984.
- JANK, W./MEYER, H.: *Didaktische Modelle*. Frankfurt a.M. 1991.
- JEFFERSON, T.: The Comparative Advantages of an American Rather Than an European Education (1785). In: S.E. FRASER/W.W. BRICKMAN: *A History of International and Comparative Education. Nineteenth-Century Documents*. Glenview 1968, S. 26 – 27.
- JENZER, C.: Die Schulklass. Eine historisch-systematische Untersuchung. Bern u.a. 1991.
- JOHNSON, W.R.: Teachers and Teacher Training in the Twentieth Century. In: D. WARREN (ed.): *American Teachers. Histories of a Profession at Work*. New York/London 1989, S. 237 – 256.
- JOSEFZON, E.O./GORTER, R.I.: *Core Curriculum. A Comparative Analysis*. Enschede 1985.
- KAMINSKI, J.S.: A Pre-History of Educational Philosophy in the United States: 1861 – 1914. In: *Harvard Educational Review* 62 (1992) 2, S. 179 – 198.
- KANSANEN, P.: Die Deutsche Didaktik and the American Research on Teaching (Vortrag beim 22. Kongreß der Nordischen Vereinigung für pädagogische Forschung). Ms. Vaasa 1994.
- KECK, R.W./KÖHNLEIN, W./SANDFUCHS, U. (Hrsg.): *Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft*. Bad Heilbrunn 1990.
- KIRST, M./MEISTER, G.R.: Turbulence in American Secondary Schools: What Reforms Last? In: *Curriculum Inquiry* 15 (1985), S. 169 – 186.
- KLAFFKI, W.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung (1958). In: ders.: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim 1963, S. 126 – 153.
- KLAFFKI, W.: Der Begriff der Didaktik und der Satz vom Primat der Didaktik (im engeren Sinne) im Verhältnis zur Methodik. In: KLAFFKI W. et al.: *Funkkolleg Erziehungswissenschaft*, Band 2. Frankfurt a.M. 1970, S. 53 – 88.
- KLAFFKI, W.: Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: W. KLAFFKI/G. OTTO/W. SCHULZ: *Didaktik und Praxis*. Weinheim 1977, S. 13 – 39.
- KLAFFKI, W.: Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: B. ADL-AMINI/R. KÜNZLI (Hrsg.): *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*. München 1980, S. 11 – 48.
- KLAFFKI, W.: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: W. KLAFFKI et al.: *Didaktische Theorien*. Hamburg 1989, S. 11 – 26.
- KLAFFKI, W./OTTO, G./SCHULZ, W.: *Didaktik und Praxis*. Weinheim 1977.
- KLEIN, M.F. (ed.): *The Politics of Curriculum Decision-Making*. New York 1991.
- KLIEBARD, H.M.: *The Struggle for the American Curriculum 1893 – 1958*. Boston 1986.
- KNOLL, M.: Europa – nicht Amerika! Zum Ursprung der Projektmethode in der Pädagogik. In: *Pädagogische Rundschau* 43 (1991) 1, S. 41 – 58.
- KNOLL, M.: 300 Jahre Lernen am Projekt. In: *Pädagogik* 45 (1993) 7/8, S. 58 – 63.
- KÜNZLI, R.: *Topik des Lehrplandenkens I: Architektonik des Lehrplanes: Ordnung und Wandel*. Kiel 1986.

- LAMPE, J./LARSEN, E./NYHOLM, A.: Tønder seminariestat. Fortegnelse over lærere og dimittender fra Tønder seminarium 1788 – 1963. Tøndern 1963.
- LEINHARDT, G. et al.: Where Subject Knowledge Matters. In: J. BROPHY (ed.): *Advances in Research on Teaching*, Volume 2. Greenwich 1991, S. 87 – 114.
- LEVINE, A.: *Why Innovation Fails*. Albany 1980.
- LICHTENSTEIN, G., RUBIN, T.A./GRANT, G.E.: *Teacher Portofolios and Professional Development* (Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association). San Francisco 1992.
- MANEN, M.V.: *The Tact of Teaching*. New York 1991.
- MCKNIGHT, C.: Cross-National Sequential Patterns in Mathematics Topic Coverage: The Case of Common Fractions and Proportionality (Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association). New Orleans 1994.
- MELTON VAN HORN, J.: *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*. Cambridge/New York 1988.
- MENCK, P.: Anmerkungen zum Begriff der Didaktik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 22 (1976) 4, S. 793 – 801.
- MENCK, P.: Lehrplanreform und ihre Theorie. In: *Siegener Hochschulblätter* 1983, S. 45 – 54.
- MESSNER, R.: Didaktik und Curriculumforschung. In: *betrifft:erziehung* 10 (1977) 3, S. 34 – 39.
- MEYER, J.W./KAMENS, D.H./BENAVOT, A. (eds.): *School Knowledge for the Masses. World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. Washington/London 1992.
- MILES, M.B. et al: *Making School Improvement work. A Conceptual Guide to Practice*. Leuven 1985.
- MITTER, W. (Hrsg.): *Zeit für Schule (Eine Veröffentlichungsreihe des Projekts Erziehungsraum Schule – Ein internationaler Vergleich der Schulwirklichkeit)*. Köln/Wien 1990ff.
- MORGAN, G.: *Images of Organization*. Beverly Hills 1986.
- MÜLLER, D.K./RINGER F./SIMON B. (eds.): *The Rise of the Modern Educational System*. Cambridge u.a. 1987.
- NEWELL, M.A.: *Contributions to the History of Normal Schools in the United States (Report of the Commissioner of Education for the Year 1898 – 99, Vol. 2)*. Washington 1900.
- NORDENBO, S.: Danish Didactics – an Outline of History and Research (Ms. vorgelegt beim IPN-Syposium 1993). In: S. HOPMANN/K. RIQUARTS (eds.): *Didaktik and/or Curriculum . I.V.*
- PATRY, J.L.: Didaktik und Curriculum: Konfrontation – Koexistenz – Komplementarität. In: *Bildung und Erziehung* 45 (1992) 2, S. 213 – 224.
- PRINCE, J.T.: *Methods of Instruction and Organization of the Schools of Germany for the Use of American Teachers and Normal Schools*. Boston 1892.
- RAIZEN, S. et al.: *International Curriculum Analysis: Results from the Third International Mathematics and Science Study (Division B Symposium at the Annual Meeting of the American Educational Research Association)*. New Orleans 1994.
- REICH, K.: *Theorien der Allgemeinen Didaktik*. Stuttgart 1977.
- REIN, W.: *Lehrplan (1897)*. In: S. HOPMANN (Hrsg.): *Zugänge zur Geschichte staatlicher Lehrplanarbeit*. Kiel 1988.
- REISBY, K.: Didaktik/Curriculum within Research, General and Subject-Matter Didaktik – Using Equality of Education as an Example (Ms. vorgelegt beim IPN-Syposium 1993). In: S. HOPMANN/K. RIQUARTS (eds.): *Didaktik and/or Curriculum. I.V.*
- RICHMOND, W.K.: *Education and Schooling*. London 1975.
- RIQUARTS, K. (ed.): *European Didactics and the American Curriculum Tradition. The Beginning of a Conversation*. Chicago 1992 (2 audiocassettes).
- ROBINSON, S.B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculum (1967)*. Neuwied <sup>3</sup>1971.
- ROBITAILLE, D.F. et al.: *Curriculum Frameworks for Mathematics and Science*. Vancouver 1993.
- RUGG, H.: *A Century of Curriculum Construction in American Schools*. In: G.M. WHIPPLE (ed.): *The Foundations and Techniques of Curriculum Construction, Part I: Past and Present*

- (The Twenty-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education). Bloomington 1926, S. 31 – 116.
- RURY, J.L.: Who Became Teachers? In: D. WARREN (ed.): American Teachers. Histories of a Profession at Work. New York/London 1989, S. 9 – 48.
- SAUER, M.: Volksschullehrerbildung in Preußen. Die Seminare und Präparandenanstalten vom 18. Jahrhundert bis zur Weimarer Republik. Köln 1987.
- SCHLEICHER, K. (Hrsg.): Zukunft der Bildung in Europa. Darmstadt 1993.
- SCHLEUNES K.A.: Schooling and Society. The Politics of Education in Prussia and Bavaria 1750 – 1900. Oxford 1989.
- SCHMALE, W.: Die Schule in Deutschland im 18. und frühen 19. Jh. Konjunkturen, Horizonte, Mentalitäten, Probleme, Ergebnisse. In: W. SCHMALE/N.L. DODDE (Hrsg.): Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung 1750 – 1825; ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte. Bochum 1991, S. 627 – 767.
- SCHMIDT, W.H.: Cross-National Differences in Curricular Tracking and Their Implications for the Study of Curriculum (Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association). New Orleans 1994.
- SCHNACK, K.: The Didactics of Challenge (Ms. vorgelegt beim IPN-Symposium 1993). In: S. HOPMANN/K. RIQUARTS (eds.): Didaktik and/or Curriculum. I.V.
- SCHNEUWLY, B./KÜNZLI, R. (Hrsg.): Didaktik/Didactiques (Bildungsforschung und Bildungspraxis 12 (1990) 3.
- SCHÖN, D.: The Reflective Practitioner. London 1983.
- SCHRIEWER, J.: Vergleichend-historische Bildungsforschung: Gesamttableau oder Forschungsansatz. Ein methodenkritischer Kommentar aus Anlaß neuerer Arbeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 323 – 342.
- SEDLAK, M.W.: Let Us Go and Buy a School Master. Historical Perspectives in the Hiring of Teachers in the United States 1750 – 1980. In: D. WARREN (ed.): American Teachers. Histories of a Profession at Work. New York/London 1989, S. 257 – 290.
- SHULMAN, L.S.: Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In: M. WITROCK (ed.): Handbook of Research on Teaching. New York <sup>3</sup>1986, S. 3 – 36.
- SKILBECK, M.: Curriculum Reform. An Overview of Trends. Paris (OECD) 1990.
- STEINER, H.-G. (ed.): Comparative Studies of Mathematics Curricula. Change and Stability 1960 – 1980. Bielefeld 1980.
- STODOLSKY, S.: Subject Matters. Chicago/London 1988.
- TANNER, D.: Curriculare Vereinheitlichungstendenzen in den USA. In: Bildung und Erziehung 43 (1990) 4, S. 409 – 426.
- TELHAUG, A.O.: Skolen som motkultur. Didaktikk i sosio-historisk perspektiv. Oslo 1987.
- TOMKINS, G.S.: A Common Countenance: Stability and Change in the Canadian Curriculum. Scarborough 1986.
- TOOMBS, W./TIERNEY, W.G.: Renewing the College and Departmental Curriculum. 1991.
- TRAVERS K.J./WESTBURY I.: The IEA Study of Mathematics: Analysis of Mathematics Curricula. Oxford 1989.
- TYLER, R.: Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago 1950 (dtsh. Übersetzung: Curriculum und Unterricht. Düsseldorf 1973).
- TYREE, A.K.: Examining the Evidence: Have States Reduced Local Control of Curriculum? In: Educational Evaluation and Policy Analysis 15 (1993) 1, S. 34 – 50.
- WENIGER, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans (1930). Weinheim 1952.
- WESTBURY, I.: Comparing American and Japanese Achievement: Is the United States Really a Low Achiever? In: Educational Researcher 21 (1992) 5, S. 18 – 24.
- WESTBURY, I.: American and Japanese Achievement ... Again: A Response to Baker. (zu BAKER, D.P.: Compared to Japan, the U.S. is a Low Achiever ... Really: New Evidence and Comment on WESTBURY). In: Educational Researcher 22 (1993) 3, S. 25 – 26.
- WESTPHALEN, K.: Praxisnahe Curriculumentwicklung. Donauwörth 1973.

- WESTPHALEN, K: Lehrplan – Richtlinien – Curriculum. Stuttgart 1985.
- WILSON, S.M./SHULMAN, L.S./RICHERT, A.E.: „150 Different Ways“ of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching. In: J. CALDERHEAD (ed.): Exploring Teachers' Thinking. London 1987, S. 100 – 124.
- WOLF, K.P.: The Schoolteacher's Portfolio: Issues in Design, Implementation, and Evaluation. In: Phi Delta Kappan 73 (1991), S. 129 – 136.
- WOODWARD, A., ELLIOT, D./CARTER K. (eds.): Textbooks in School and Society. New York 1988.

*Teilnehmerliste des IPN-Symposiums Didaktik and/or Curriculum (Oktober 1993)*

- |                                      |                                   |
|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Frank Achtenhagen (Göttingen)        | Andrew Ahlgren (Washington)       |
| Charles Ward Anderson (East Lansing) | Jürgen Baumert (Kiel)             |
| Horst Bayrhuber (Kiel)               | Rainer Bromme (Frankfurt)         |
| Ingrid Carlgren (Uppsala)            | Walter Doyle (Tucson)             |
| Tomas Englund (Uppsala)              | Sigrun Gudmundsdottir (Dragvoll)  |
| Björg B. Gundem (Oslo)               | David Hamilton (Liverpool)        |
| Erich Happ (München)                 | Stefan Hopmann (Kiel)             |
| Gillian Horton-Krüger (Usingen)      | Harald Jarning (Oslo)             |
| Arthur Jennings (London)             | Pertti Kansanen (Helsinki)        |
| Berit Karseth (Oslo)                 | Christine Keitel-Kreidt (Berlin)  |
| Wolfgang Klafki (Marburg)            | Michael Knoll (Würzburg)          |
| Andreas Krapp (Neubiberg)            | Aslaug Kristiansen (Kristiansand) |
| Rudolf Künzli (Aarau)                | Roland Lauterbach (Kiel)          |
| Max van Manen (Edmonton)             | Peter Menck (Siegen)              |
| Peter Metz (Bern)                    | Hilbert Meyer (Oldenburg)         |
| Sven Erik Nordenbo (København)       | Peter Pereira (Chicago)           |
| Jörg Petersen (Kiel)                 | George Posner (Ithaca)            |
| Kirsten Reisby (Viby)                | Kurt Riquarts (Kiel)              |
| Klaus Schaller (Bochum)              | Karsten Schnack (København)       |
| Lee Shulman (Stanford)               | Svein Sjøberg (Oslo)              |
| Heinrich Stork (Kiel)                | Ewald Terhart (Bochum)            |
| Michael Uljens (Vaasa)               | Debora Weber-Wulff (Berlin)       |
| Ian Westbury (Champaign)             |                                   |